

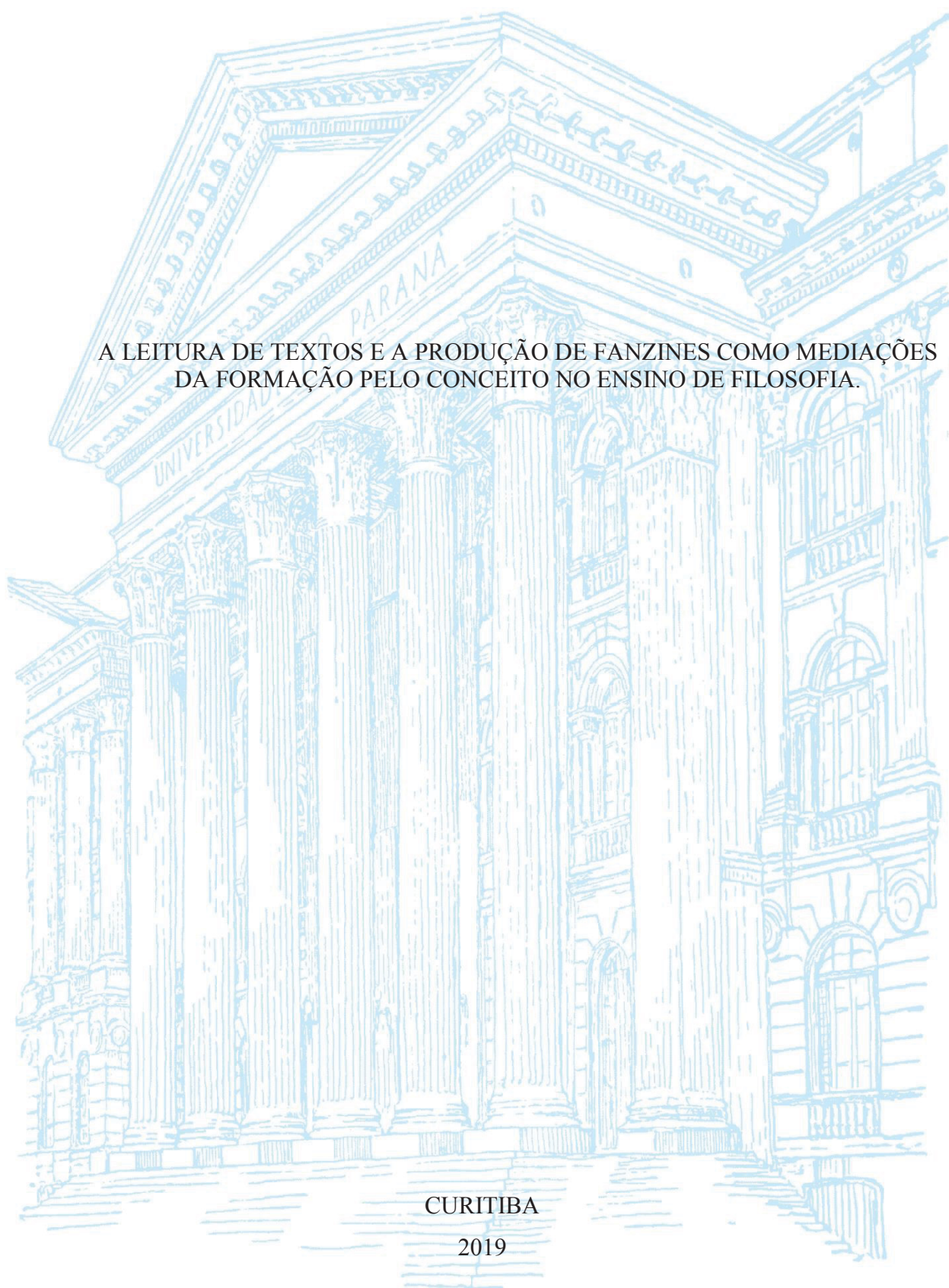
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EVERTON MARCOS GRISON

A LEITURA DE TEXTOS E A PRODUÇÃO DE FANZINES COMO MEDIAÇÕES
DA FORMAÇÃO PELO CONCEITO NO ENSINO DE FILOSOFIA.

CURITIBA

2019



EVERTON MARCOS GRISON

A LEITURA DE TEXTOS E A PRODUÇÃO DE FANZINES COMO MEDIAÇÕES DA
FORMAÇÃO PELO CONCEITO NO ENSINO DE FILOSOFIA.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em
Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade
Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do
título de Mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo O. S. Barra

CURITIBA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Grison, Everton Marcos

A leitura de textos e a produção de fanzines como mediações da
formação pelo conceito no ensino de filosofia. / Everton Marcos Grison.
– Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas
da Universidade Federal do Paraná.

Orientador : Prof. Dr. Eduardo Salles de Oliveira Barra

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Professores de filosofia –
Formação. 3. Leitura – Métodos de ensino. 4. Fanzines. I. Título.

CDD – 107

TERMO DE APROVAÇÃO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA -
40001016170P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **EVERTON MARCOS GRISON**, intitulada: **A LEITURA DE TEXTOS E A PRODUÇÃO DE FANZINES COMO MEDIAÇÕES DA FORMAÇÃO PELO CONCEITO NO ENSINO DE FILOSOFIA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Abril de 2019.


EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA
Presidente da Banca Examinadora


KAREN FRANKLIN DA SILVA
Avaliador Interno (UFPR)


RENATA RIBEIRO TAVARES DA SILVA NOYAMA
Avaliador Externo (UNESPAR)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a minha esposa Francine Cruz Grison, pelos cuidados dirigidos a nossa Helena Sofia, para que eu pudesse estudar e desenvolver esta pesquisa. Foram muitos momentos familiares sacrificados em prol desse trabalho. Além disso, contribuiu para que eu não sucumbisse no trajeto de execução e não desistisse diante das dificuldades que se apresentaram. Este trabalho é uma vitória nossa.

Agradeço também ao professor Drº. Eduardo S. O. Barra pela orientação desse trabalho, suas contribuições ajudaram a dar norte ao trabalho, além da lapidação do texto. Agradeço as professoras; Drª. Karen Franklin da Silva da UFPR, e a Drª Renata Tavares da UNESPAR, por comporem a banca de qualificação e de defesa dessa pesquisa. Suas observações e críticas contribuíram muito para a melhoria do trabalho.

Agradeço também a Kelly, Leila, André, Débora, Ricardo, Bruno e Jhony colegas da turma do mestrado que acabaram se tornando amigos. Todos são grandes professores de filosofia e muito colaboraram com suas observações e críticas, nos debates que realizamos sobre esta pesquisa no PROF-Filo. Agradeço também aos professores do PROF-Filo da UFPR, especialmente ao Drº Antonio Edmilson Paschoal, ao Drº Celso de Moraes Pinheiro e ao Drº Thiago Fonseca Falkenbach, pela condução de suas disciplinas e pelos auxílios em todas as pesquisas do nosso núcleo.

Agradeço a João Adriano, diretor do colégio estadual Ivo Leão, instituição em que esta pesquisa foi desenvolvida. Todo o apoio e disponibilidade foram determinantes para realização do trabalho. Agradeço também a professora e amiga Solange Reiguel Vieira, pelo compartilhamento de suas experiências e o incentivo. Registro também um agradecimento especial aos alunos do colégio estadual Ivo Leão, com destaque para os discentes dos terceiros anos de 2017 e 2018, pois fizeram parte diretamente desse estudo, colaborando de modo determinante para sua realização. Sem suas presenças e suas produções esta pesquisa não faria o menor sentido. Esta pesquisa é o fruto de nossos esforços e de nossas conquistas. A mão de cada um de vocês guiou-me na elaboração desse estudo.

Registro um agradecimento a UFPR, por ser responsável pela minha formação desde a graduação. Sinto-me honrado de ter sido formado por uma das melhores universidades do país. Agradeço também a CAPES, pela concessão de bolsa de estudos para a realização dessa pesquisa. O investimento e incentivo a pesquisa, especialmente de docentes que atuam no ensino médio, são determinantes para a melhoria da educação como um todo. Agradeço por fim, a família, amigos e a todos que torceram pelo meu sucesso na realização dessa pesquisa.

RESUMO

Este projeto desenvolve uma ideia de formação que leva em conta o contato dos alunos com os conceitos, a partir de excertos de textos e da produção artística do fanzine, com base nos desenvolvimentos teóricos de Theodor Adorno sobre educação e a teoria da semiformação. Esta fundamentação desdobra-se na elaboração concreta de uma metodologia de leitura dos excertos de textos de filosofia na escola. Levando em conta isso, propicia-se um ambiente de experiência formativa que qualifica a produção dos fanzines, manifestações artísticas que demandam poucos recursos e contribuem para a formação discente. A parte prática do projeto é permeada pelo problema da definição de obra de arte, situado interior do conteúdo estruturante de Estética, na expectativa de que ele proporcione o elo entre a formação por meio dos conceitos, os excertos de textos e a produção de fanzines. Nesse contexto, os fanzines passam a ser vistos como técnica e tema próprio das investigações filosóficas, na medida em que manifestam significativo apelo estético. Desta maneira, projeta-se um aperfeiçoamento da aula de filosofia, mediado tanto por uma experiência formativa, alicerçada no contato reflexivo dos discentes com os recortes textuais quanto por uma experiência estética, na qual o discente é confrontado com o desafio da produção e da definição de uma obra, temas fundamentais para o trabalho com a filosofia. Com isso, o discente se torna agente direto da sua formação, enquanto a filosofia converte-se num fator indispensável para este processo formativo.

Palavras-chave: Formação; Conceito; Leitura de Textos; Fanzine; Ensino.

ABSTRACT

This project develops an idea of formation that takes into account the students' contact with the concepts, beginning with excerpts from texts and the artistic production of the fanzine, based on Theodor Adorno's theoretical developments on education and the theory of semiformation. This reasoning unfolds in the concrete elaboration of a methodology of reading the excerpts of philosophy texts in the school. Taking this into account, it provides an environment of formative experience that qualifies the production of fanzines, artistic manifestations that demand few resources and contribute to the student formation. The practical part of the project is permeated by the problem of the definition of a work of art, located inside the structuring content of Aesthetics, in the expectation that it provides the link between the formation through concepts, excerpts of texts and the production of fanzines. In this context, the fanzines are seen as a technique and theme of philosophical research, insofar as they manifest significant aesthetic appeal. In this way, an improvement of the philosophy class is projected, mediated as much by a formative experience, based in the reflective contact of the students with the textual cuts as by an aesthetic experience, in which the student is confronted with the challenge of the production and the definition of a work of art, fundamental themes for working with philosophy. With this, the student becomes a direct agent of his formation, while philosophy becomes an indispensable factor for this formative process.

Keys words: Formation; Concept; Reading of Texts; Fanzine; Teaching.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 O PAPEL DA LEITURA DE EXCERTOS DE TEXTOS DE FILOSOFIA PARA O SEU ENSINO.....	14
1.1 Em busca de uma definição de leitura humanizadora.....	15
1.2 A leitura de Filosofia e o professor de Filosofia.....	24
1.3 A leitura e o encantamento pela filosofia	36
1.4 A leitura e o professor nas aulas de Filosofia	38
1.5 Metodologia para definição de excertos de textos ao ensino de filosofia	43
1.6 Uma possibilidade de ler filosofia no ensino médio	47
2 OS EXCERTOS DE TEXTOS DE FILOSOFIA ACONTECENDO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DE ESTÉTICA.....	53
2.1 Uma proposta de sequência didática em Estética: algumas facetas acerca do conceito de arte	56
2.1.1 Aula 01 – O que é arte? Refletindo a partir de dois recortes visuais... ..	56
2.1.2 Aula 2: O problema da arte a partir do excerto de texto 1: “o que parece pode não ser”	58
2.1.3 Aula 03 e 04 – Em busca de uma tentativa de definição sobre o tema da arte	63
2.1.4 Aula 05 e 06: Apontamentos para definir uma obra de arte.....	70
3 A CRIAÇÃO DO FANZINE COMO TEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DOS CONCEITOS E DOS EXCERTOS DE TEXTO	75
3.1 A opção pelo fanzine	75
3.2 Uma tentativa de definição do fanzine: narrar por meio de imagens	78
3.3 O fanzine e a formação conceitual por meio de imagens no ensino de filosofia.....	89
3.4 A criação de fanzines por meio da experiência do conteúdo de Estética: uma investigação a partir do problema da definição de obra de arte.....	99
4 A FORMAÇÃO POR MEIO DE CONCEITOS/TERMOS.....	110
4.1 O conceito de Formação (<i>Bildung</i>): apontamentos sobre a acepção clássica, romântica e trágica.....	110
4.2 Adorno a Formação (<i>Bildung</i>) e a Semiformação	111
4.3 Apontamentos sobre o Contato com os Conceitos	121
4.4 Theodor Adorno e o problema da experiência do Conceito	125
4.5 A Formação por meio do Conceito no Ensino de Filosofia.....	129

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE A	146
APÊNDICE B.....	155
APÊNDICE C	156
APÊNDICE D	157
APÊNDICE E.....	158

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto que historicamente está nas pautas de discussões das mais variadas esferas, sejam elas governamentais, científicas, comunitárias ou de outra origem. Assim, este tema e suas implicações na vida das pessoas, exigem posicionamentos claros acerca das propostas, objetivos e metas almejados, pois do contrário, as chances de que o imprevisto impulse o fracasso são muito grandes.

Pelo que se percebe, as antigas noções de educação como campo da transmissão, na qual as principais figuras envolvidas, de um lado o professor que transmite, e de outro o aluno que recebe passivamente, não se posicionam mais desta maneira. Estes papéis passaram a assumir aspectos diversificados, de reposicionamento de ambos os quadros, com a intenção de buscar atender as demandas que foram se apresentando.

A educação, portanto, deixou de ser o espaço legado à transmissão passiva e passou a representar o acontecimento da formação, ou seja, o período em que cada sujeito passa a se apropriar de contextos culturais, alguns próximos e outros distantes do seu cotidiano, conhecendo e desenvolvendo suas capacidades, enquanto sujeito pensante e que age no mundo, no sentido de compor uma vida estruturada no desenvolvimento técnico e psíquico, reconhecendo a si e aos outros como seres de pensamento e vida.

Este contexto embasou variadas concepções de educação ao longo do século XX, pois com as transformações vividas nesse período, as urgências formativas em face às destrutivas guerras e recrudescimento de pensamentos extremistas, se tornou mais do que necessária a formação de sujeitos para se tornarem seres de atividade no mundo, que falam e pensam em prol da manutenção de uma vida genuína em âmbito democrático.

Nesse sentido, o ensino de filosofia assumiu um papel determinante, ao fornecer aos sujeitos, os desenvolvimentos de milênios de história e tradição de pensamento, a partir de uma gama gigantesca de pensadores, obras, ideias, conceitos e correntes de pensamento. Por mais que a filosofia represente um trabalho teórico, ela não deixou de marcar espaço nas discussões sobre a educação e a formação dos seres.

Dito isso, esta pesquisa se organiza buscando compreender, a partir das reflexões elaboradas pelo filósofo Theodor Adorno, a estruturação de uma formação (*Bildung*), que combata diretamente o seu contrário, ou seja, a semiformação, produto gerado pelos diferentes processos históricos, que flertaram diretamente com concepções de mundo exploradoras e extremistas.

Conectado a isso, esta pesquisa se desdobra a partir de um projeto sobre ensino de filosofia no ensino médio, elaborado como requisito básico para a finalização do curso de especialização em ensino de filosofia para o ensino médio, na Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (Unicentro), como também, a partir da experiência colhida na participação como graduando e posteriormente como professor supervisor, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), iniciativa do Governo Federal, voltada à formação de graduandos de licenciatura, que pretendem assumir profissionalmente o cargo de docentes.

Nessa linha, a experiência docente e a necessidade de qualificar, do ponto de vista teórico e de forma prática a atuação profissional no ensino de filosofia no ensino médio, se apresentou como uma necessidade, no sentido de tornar o ensino de filosofia e a elaboração de sua condução, algo efetivamente formador e produtivo, seja para o professor ou para os alunos, que se formam de modo conjunto e recíproco.

Desta maneira, o tema geral dessa pesquisa é o ensino de filosofia por intermédio da formação pelo conceito, com o objetivo de investigar como que a formação por meio do conceito pode ser aplicada no interior do conteúdo estruturante de Estética, levando em conta a terminologia filosófica, ou seja, os conceitos, na elaboração de estratégias para a emancipação reflexiva.

O problema que guia esta investigação se inscreve da seguinte forma: como a formação por intermédio do conceito pode contribuir para o ensino do raciocínio filosófico no ensino médio? Na investigação desse problema, os objetivos específicos foram organizados em torno da elaboração da concepção de formação por meio do conceito, que ocorre por intermédio de um trabalho metodológico no ensino de filosofia, com o uso de excertos de textos e a produção de fanzines, vistos como temas próprios do ensino de filosofia.

Levando em conta tais objetivos, o primeiro capítulo dessa pesquisa investiga o tema da leitura em consonância com a presença do professor de filosofia nesse processo. Dessa discussão, se elaboram apontamentos de uma metodologia para definição de excertos de textos a serem usados no ensino de filosofia, com o intuito de discutir e demonstrar do ponto de vista prático, uma possibilidade de como ler filosofia no ensino médio.

Com a intenção de evidenciar as discussões e propostas metodológicas elaboradas neste primeiro momento, o capítulo dois apresenta uma sequência didática que busca demonstrar como que a formação por meio do conceito e o uso de textos de filosofia acontecem na prática. Para isso, foi necessário o recorte metodológico feito a partir do conteúdo estruturante de estética, no sentido de permitir a coleta de dados, catalogação e discussão das informações. Além disso, essa sequência didática busca desmistificar o ensino de estética no ensino médio.

Tais atividades práticas foram realizadas no colégio estadual Ivo Leão, em Curitiba, PR, entre o ano de 2017 e 2018, envolvendo alunos do terceiro ano do ensino médio.

Neste capítulo, todas as reflexões desenvolvidas são testadas no sentido prático, inclusive com a apresentação de dados coletados na pesquisa, com base em uma investigação realizada a partir da pergunta: o que define uma obra de arte? Os dados coletados apresentam o posicionamento dos discentes acerca da sua participação na pesquisa e inclusive, da sua concepção de formação por meio do conceito no ensino de filosofia. Tanto a metodologia quanto os dados levantados são discutidos a partir de autores da tradição filosófica envolvidos com o ensino de filosofia.

O terceiro capítulo se desdobra das discussões acerca do problema sobre o que define uma obra de arte, a partir da presença dos fanzines. Este capítulo encerra a sequência didática presente no capítulo anterior, pois os discentes vivenciam a experiência formativa da criação de um fanzine, direcionados pelo problema estético investigado, com o intuito da elaboração de uma manifestação artística que comunique acerca do tema da arte.

O fanzine assume um papel muito importante, pois ele completa o ciclo formativo sobre o conceito, já que ele se apresenta não apenas como uma técnica pedagógica para o ensino de filosofia e demais áreas. O fanzine é investigado como tema próprio da filosofia, pois ele se configura como experiência artística que merece uma discussão filosófica. Desta maneira, ele mobiliza pensamento ao proporcionar a experiência formativa da criação, e se torna um problema estético, sobre a natureza que lhe delineia como manifestação artística.

Com o intuito de aprofundar as reflexões a respeito da formação por intermédio dos conceitos, o quarto capítulo enfrenta o desafio de refletir sobre a questão do conceito no interior do ensino de filosofia, pois esta ocorre a partir da centralidade que os recortes de textos a produção dos fanzines assumem no interior das aulas de filosofia. Pelo que se percebe, o contato com os conceitos e a experiência mesma dos termos, não parece acontecer de forma tão evidente e passiva. Nesse sentido, as elaborações teóricas de Theodor Adorno foram utilizadas com o intuito de posicionar a discussão sobre a educação entendida como experiência, e algumas relações que se formam na compreensão da formação e da crítica em relação à semiformação.

A partir disso, a formação por meio dos conceitos, ancorada pelo trabalho com os excertos de textos de filosofia e a produção dos fanzines, modela uma concepção educacional que busca resistir à degradação da sociedade como um todo, ao aumento do pensamento conservador, o crescimento da violência, do preconceito, da discriminação, e da degradação da escola enquanto ambiente formador. Desta maneira, este estudo busca responder a uma série de demandas que surgiram ao longo da experiência docente e que não se restringem apenas ao

ambiente escolar, pois falar em formação não significa apenas refletir sobre escola. Trata-se, portanto, de resistir contra a imposição da semiformação.

Com isso, os discentes vivenciam a experiência formativa do conceito por meio dos recortes textuais e da produção artística do fanzine, participando ativamente de todas as etapas formativas, ao perceberem os diferentes momentos da sua própria formação e conjuntamente, auxiliando no desenvolvimento de metodologias que se esforçam em tornar o ensino de filosofia algo marcante e profundo, pois as experiências vividas acabam por ultrapassar os limites da escola, tornando-se momentos próprios de desenvolvimento crítico, sobre os sujeitos que vão se compreendendo no mundo.

1 O PAPEL DA LEITURA DE EXCERTOS DE TEXTO DE FILOSOFIA PARA O SEU ENSINO

Refletir acerca do ensino de filosofia por intermédio de uma concepção de *educação como experiência*, definida desta maneira por Theodor Adorno em seus textos sobre educação, representa um posicionamento direto sobre o momento representativo da filosofia nesse contexto. Pensá-la como um laboratório de produção pode representar um olhar que se deixa poluir pelas concepções demasiadamente científicas, de como os momentos educativos precisam acontecer. Pelo que se entende, tal concepção promove exigências diretas de produções e resultados pautados por ditames da orquestração científica. Tais procedimentos podem não coadunar com todas as áreas do conhecimento, visto que as especificidades são variadas e ao se pensar na filosofia como um momento de experiência, a visão de laboratório não consegue capturar todo significado gerado por este acontecimento.

Seria possível pensar a aula¹ de filosofia como um ateliê, isto é,

[...] um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos a prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de *atelier* no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico. (CAMPANER, 2012, p. 39).

É um momento de produção criativa, no qual perseveram concepções distanciadas do cientificismo e que ressaltam o caráter artístico de pertencimento. Sendo assim, a aula poderia ser concebida como um momento de arte, ou seja, uma ocorrência que se dá por intermédio de uma mística autoral, fator percebido na atuação do artista que produz seus objetos na prática do ateliê.

¹ A concepção de aula que é assumida nesse estudo não se restringe especificamente ao momento tradicional de encontro entre docentes e alunos, mediados por uma relação que acontece a partir de um quadro, giz, recortes de texto e recortes de vídeos no interior de um espaço fechado chamado de sala, rotineiramente considerado insalubre, pouco atrativo e antipedagógico. Sem depreciar este momento e espaço, pois ele possui relevância e significado construídos ao longo de muito tempo, entende-se que a aula ultrapassa esta concepção mais tradicional e se inscreve em um contato direto com o conhecimento filosófico. Desta maneira, a aula de filosofia não se restringe à presença do professor de filosofia e dos alunos. Este acontecimento é fundamental e necessário. Não é possível pensar a filosofia como atributo transversal ou sem o momento da aula mais tradicional. Entretanto, a aula propriamente se desdobra nos vários outros acontecimentos da escola e da vida dos jovens: ela se apresenta nas discussões dos intervalos, nos conteúdos ministrados nas demais disciplinas, na argumentação construída pelos alunos em apresentações e produções de textos das mais diversas áreas, no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial de interação. Isso representa que ao se falar de aula de filosofia, não se busca restringir o debate apenas ao espaço físico da sala de aula. Filosofia acontece para e além, pois é entendida como experiência e, portanto, não se limita aos contornos da sala de aula.

Mesmo assim, esta concepção parece não dar conta do significado efetivo que se busca com a aula de filosofia. Pensá-la como ateliê abre espaço para uma série de questões e reflexões. Pelo que se entende, são mais produtivas para a filosofia que uma concepção cientificista. Entretanto, a totalidade do momento parece ser conseguida por intermédio da noção adorniana de experiência.

Tal concepção abrange um caráter científico, isto é, está próxima de um acontecimento com objetivos e direcionamento determinados, figurados por intermédio dos testes, em sentido pragmático, que são realizados com os mais diversificados materiais. Também é um ateliê, um momento de criação, de apropriação e desenvolvimento coletivo e individual. A experiência do todo ou a experiência de um, contribui para o desenvolvimento dos demais. Ela é a efetivação da formação. É por meio da educação como experiência que a formação por intermédio do conceito se estrutura.

Pensar a formação por meio do conceito, a partir da noção de experiência, exige uma definição sobre os momentos específicos que constituem esta formação. Em verdade, trata-se de abordar de forma direta o papel estabelecido pelos atributos considerados cânones nesse processo formativo. Pelo que se busca defender nesse estudo, a leitura e o contato com textos de filosofia, representam uma fase e um tempo basilares na estruturação do acontecimento filosófico na escola.

1.1 Em busca de uma definição de leitura humanizadora

Vê-se como imprescindível que por alguns determinados instantes, a leitura de excertos de textos de filosofia se faça presente. Pensar um ensino que não coloque diante dos jovens o texto do filósofo carece de especificidade e exclui um acontecimento entendido como fundamental, no sentido da busca de uma efetiva experiência com a filosofia. Sem sombra de dúvidas, é possível ensinar filosofia sem recorrer aos textos. Entretanto, tal ensino pode se inserir no patamar puramente da figura que transmite, ou seja, o professor como ser ativo, e da figura que recebe, o aluno, visto como ser passivo.

Essa dicotomia da transmissão e da passividade exige um passo adiante, pois as urgências da atualidade e os problemas que impactam diretamente a vida dos alunos parecem não corroborar com esta forma de percepção pedagógica. Com isso, não se quer dizer que o professor jamais deve praticar a transmissão de conhecimentos. O determinante está na dosagem, na mensuração que isso abrange no interior das práticas de ensino.

Ao professor, então, “[...] não consiste em ser produtor de um discurso filosófico [...] ele também pode sê-lo [...], mas em produzir um discurso pedagógico pelo qual a tradição filosófica possa converte-se em saber ensinável” (RODRIGO, 2009, p. 82). E esse discurso de cunho pedagógico carrega uma originalidade que faz toda a diferença no contato dos alunos com a filosofia. Em verdade, pelo que se observa, é essa originalidade que cativa os alunos em grande número, fomentando o interesse no que a filosofia lhes apresenta.

Tal originalidade coloca o professor para atuar na modalidade de reformulador do conhecimento de referência – a filosofia – transformando-a em discurso compreensível no ambiente escolar. O professor age e cria a partir de uma maneira própria de reformular o conhecimento filosófico enquanto atitude docente. (Cf: RODRIGO, 2009, p. 83). É exatamente nesse ponto que os cursos de licenciatura falham de forma generalizada, contornando as questões principais: como eu me percebo como professor? Qual professor eu desejo ser? Eu gostaria de ter aula comigo mesmo?

Pelo visto, cabe ao docente lutar para não ser um acomodado na função de “correia de transmissão” do discurso didático produzido por outros². A didática só existe efetivamente, se decorrer da produção do ser docente, ou seja, na elaboração do descobrir-se professor e do ser professor. Como é ressaltado por Rodrigo: “Ao eximir-se da responsabilidade de ser o autor de seu discurso didático, ele próprio contribui significativamente para o rebaixamento e o menosprezo da função docente”. (RODRIGO, 2009, p. 83).

Tal dosagem se faz necessária para que a experiência intelectual, isto é, a faculdade de pensar as coisas, de apreender os seus sentidos na busca de significações ocorra por intermédio dos textos e de sua leitura (Cf: SEVERINO, 2009, p. 16-18). A experiência docente demonstra que é por intermédio da linguagem que tomamos contato com a experiência filosófica acumulada e, por meio disso, se compartilham esses saberes com os demais.

Isso parece conectar-se com a ideia de que o discurso didático não é o fim último da educação. Ele é a ponte que media o ponto inicial, muitas vezes do senso comum, para o contato com o raciocínio complexo. O ponto final da educação é o próprio conhecimento, na sua diversidade de expectativas: pensar a partir daquilo que se ensina e se aprende. Essa concepção,

² Cabe apontar que muitos professores tornam-se reféns das programações estabelecidas pelos outros e desta forma, em muitas situações, a prática pedagógica se transforma em aceleração para dar conta dos conteúdos que figuram no material didático. Isso não representa que se deve deixar de lado os conteúdos e a programação estabelecida. A questão mais fundamental é quem faz esta programação, com quais intenções e almejando quais objetivos? Esses questionamentos jamais podem estar alijados da reflexão docente, pois do contrário, é bem provável que se atue, de modo autômato e mecanizado, a docência dos outros.

pelo que se percebe, figura como um fundamento na presença do texto nos ambientes de ensino de filosofia, seja no ensino médio ou na universidade.

Ao se ler um excerto de texto de filosofia, o autor se faz presente no desenvolvimento de suas ideias. A linguagem textual proporciona esse contato, esta tarefa de encontro entre gerações e momentos históricos e sociais distintos. O aluno que sofre os efeitos do contato primevo ou já pavimentado para com o texto, e o autor que apresenta sua voz e ideias, contribuindo para se pensar o presente e as questões que lhe são características.

Sendo assim, a figura do texto contribui no contato de subjetividades, ou seja, como uma conexão comunicativa entre sujeitos distintos. Como observa Severino: “É a linguagem que garante um mínimo de objetividade e de exterioridade ao pensamento [...] sem ela, ficaria entrincheirado no íntimo de nossa subjetividade, o que inviabilizaria toda a comunicação” (SEVERINO, 2009, p. 26).

Essa atividade formativa que leva em conta a linguagem, este ponto de contato entre seres, entende a educação como uma preparação para o exercício próprio da nossa existência. Trata-se de práticas que definem concretamente a atuação de cada um na realidade como um todo, no desenvolvimento de uma prática de trabalho, como um exercício da política e da cultura propriamente simbólica. São formas que possuem privilégios e que permeiam nossas relações diárias nos mais variados ambientes e tipos de presenças.

A filosofia concebida dessa forma aproxima-se de uma concepção de atividade como processo de linguagem, como problema próprio de atuação. Talvez, exatamente nesse ponto, esteja o aspecto pouco claro sobre a atuação da filosofia no ensino médio. Muito se questiona sobre a real contribuição da sua presença no ensino médio. Pelo que parece, vê-la como um acontecimento de linguagem mobiliza uma série de problemas, mas, por outro lado, define concretamente seu papel no interior dessa etapa de formação; a filosofia atua a partir da linguagem, fortalecendo sua formação e o desenvolvimento de sua pluralidade.

Sem concordar com a concepção tecnicista que exige das formas de conhecimento uma aplicação prática mecânica e estanque, a filosofia se assume como um problema de linguagem ao se fazer presente no mundo estranho da escola e da própria universidade. Relembrando suas origens, ela não foi concebida para estar restrita a uma cátedra ou cadeira de ensino. Pensando seu surgimento na Grécia, especificamente, ele acontece a partir das necessidades que se apresentavam aos gregos. Isso parece significar que havia no seu entorno o cruzamento de informações e linguagens, como aponta Campaner;

Esses objetos criados pelo homem abordam a questão da representação, pois se representar significa, etimologicamente, apresentar novamente as imagens do mundo, transportá-las para o livro, a tela, o som e por meio deles, essas representações se apresentam a nós como coisas cujas características são distintas daquelas que representam, sejam reais ou fictícias. Tais objetos são imagens de tinta, pedra, papel, tecido, com cor e forma, distintos do real por três motivos: eles são uma codificação linguística, pertencem a uma das formas artísticas e são produtos da intenção de um autor. (CAMPANER, 2012, p. 55)

Tais representações, em geral, parecem demandar um apuro mais direto sobre o que aquilo poderia comunicar. Não há representação neutra. Todas elas são mobilizadas por questões, pois o que é exprimido por uma obra exige que quem observa vá de encontro com seu sentido. Desta maneira, certo terreno é definido e a partir disso, passa a exigir uma determinada postura daquele que observa. (cf: CAMPANER, 2012, p. 64). Os artefatos se fazem presentes com o intuito de comunicar algo, além de portarem uma intencionalidade autoral, por vezes mascarada. Portanto, ocorre uma necessidade de leitura.

Pelo que se percebe, algo acontece que exige o evento da leitura. Desta maneira, o texto, visto como “[...] um meio de comunicação entre subjetividades” (SEVERINO, p. 67), se faz presente como fundamento no contato entre diferentes sujeitos. Ele permeia a realidade e se impõe enquanto esfera útil e necessária no raciocínio. Sua presença se aproxima de uma espécie de desafio, provocando a quem lhe observa o desafio da decodificação da mensagem trazida.

Cabe ressaltar, de modo geral, que a leitura não se restringe unicamente ao domínio dos códigos usados no texto. Ela pode ser representada por outros signos como imagens, gestos, sons, etc. A partir disso, se pode levantar a questão se seria possível pensar um conceito, entendido como uma unidade lógica, para além do complexo processo de construção gramatical?

Em outras palavras, seria possível pensar um conceito por meio de uma imagem? Esta questão não será abordada nesse momento da pesquisa, mas representará o centro das atenções no próximo capítulo desse estudo, quando o fanzine será investigado como instrumento metodológico e tema próprio da filosofia. A suspeita é positiva e o fanzine representaria uma dessas formas de possibilidade definitiva.

Ao se retomar a discussão sobre a leitura é fundamental definir que tipo de leitura se realiza ou se espera que se realize no interior das escolas. A compreensão disseminada por projetos governamentais e de entendimento da sociedade, de que a leitura possui um papel salvacionista e edificante, é questionável.

A leitura vista como salvacionista é classificada por Luiz Percival Leme Bitto, no livro: “Ao revés do avesso: leitura e formação” (2015), a partir de três modelos: leitura como redenção, segundo, as campanhas de leitura, e por fim a leitura como prazer. No modelo

redentor, a leitura seria a responsável por salvar as pessoas de um estado de alienação, conduzindo para uma transformação da sociedade. Ela muniria os sujeitos de uma proteção contra as manipulações que se inscrevem no interior das diversas esferas do mundo.

O segundo modelo questionado é o das campanhas de leitura, pois tais eventos seguem mobilizações estabelecidas quase como atividades religiosas, apresentando um lado beneficente, com a promessa de “melhoria da condição dos sujeitos”, imersos em um mundo de trevas pela falta de leitura. Entretanto, essa melhoria insere-se no campo da promessa e do possível, mas que é muito difícil de ser realmente mensurada. Como aponta Britto: “A leitura não é tábua de salvação de ninguém nem necessariamente nos faz melhores ou mais solidários nem é o leitor um sujeito desarraigado de sua condição de classe ou um ser carente que encontra na leitura a redenção individual” (BRITTO, 2015, p. 77).

O terceiro modelo criticado é o que concebe a leitura como prazer, como se fosse uma atividade de prazer imensurável, e aqueles que não estão inseridos nessa lógica “não sabem o que estão perdendo”. Essa concepção classifica em grupos os sujeitos e, dessa maneira, há uma necessidade de mostrar a quem desconhece o quanto isso pode ser benéfico. É quase um programa assistencialista que se esforça em retirar os sujeitos de condições de completa degradação.

Essa forma de ver a leitura define que ler é bom, ou seja, não se trata apenas de uma concepção de leitura como atributo utilitário, mas de leitura como fator edificante, a verdadeira superação do Eu atual (ignorante), pelo Eu pós-leitura (sábio) (Cf. BRITTO, 2012, p. 17). É uma espécie de ritual de passagem, uma ascense espiritual de alguns seres mais iluminados que a maioria. Quem lê se torna melhor, mais inteligente e, portanto, mais preparado.

Se for possível levantar uma crítica à concepção que atribui este poder mágico a leitura, como a redentora dos problemas humanos e a responsável por dotar o ser humano das competências necessárias para edificar um mundo melhor, cabe fixar um significado de aspecto imediato sobre a concepção de leitura. E na esteira de Brito ela se inscreve da seguinte maneira: “[...] leitura é leitura de texto [...] compreende duas acepções: decifrar e compreender [...] o texto escrito aparece como o elemento base do ato de ler [...] as significações possíveis estão no plano da linguagem verbal codificada pela escrita” (BRITTO, 2012, pp. 20-21).

Luiz Percival Leme Britto é uma voz destoante de grande parte das formulações sobre o tema da leitura no país. Suas elaborações demonstram uma inquietude muito perspicaz e uma ânsia de atribuir objetividade ao tema da leitura, pois parece perceber que as concepções disseminadas que moralizam a leitura, classificando-a como salvacionista podem não ser tão benéficas quanto parece. Suas reflexões apontam que, a leitura vista apenas como

decodificadora seria mais bem desenvolvida por uma máquina do que por pessoas, pois está em jogo a decifração de códigos, feitos de forma sequencial e por escala.

A leitura, portanto, pode ser vista para além de uma decodificação e sem cair no corriqueiro aspecto de lhe atribuir poderes mágicos. É comum estabelecer uma variação significativa para o termo leitura, ao se dizer acerca da leitura esotérica, leitura do jogo, leitura de filme, leitura de mundo e tantas outras aplicações desse termo. Entretanto, se torna fundamental estabelecer que entender qualquer gesto interpretante de fatos do mundo como ato leitor, dilui a especificidade da atividade intelectual, a qual é medida por intermédio da escrita. Pois, “se tudo for leitura, ler não será nada” (BRITTO, 2012, p. 32). Com isso, pelo que se entende, o autor busca delimitar um grau de especificidade para a leitura. Sendo assim, o ato de ler torna-se uma forma de posicionamento articulado e de caráter específico.

[...] em razão de sua materialidade, o texto escrito oferece condições muito particulares de metacognição: a pessoa pode verificar o que leu, chegar a correção de termos, estabelecer relações explícitas entre partes do texto, enfim controlar o processo intelectual, o tempo em que esse se realiza e seus resultados. (BRITTO, 2012, p. 28).

O texto mobiliza competências específicas naquele que lê, vistas como fundamentais no desenvolvimento próprio de uma idealização de formação e na compreensão individualizada do desdobramento das competências. Com o texto escrito, o leitor pode retornar ao lido, rever termos, ampliar concepções, pensar fatos, conectar ideias, interpretar passagens, compreender conceitos e, assim, formar-se enquanto ser racional. Torna-se muito complexo pensar a formação por meio do conceito sem entender a leitura como essa esfera de delimitação. Nesse sentido, há uma própria ampliação de cada um no ato da leitura.

Nesse sentido é preciso entender que a crítica de Britto não significa um desencorajamento da atividade leitora. Pelo contrário, representa uma insistência na promoção da leitura, mas diferenciando-se pelo fato de lidar de modo mais pragmático com este aspecto da formação, como aponta o autor:

[...] colocam-se novos temas para aqueles que desejam uma sociedade solidária e justa: a tarefa que temos agora, além da insistência no valor da leitura, está na democratização do acesso aos bens culturais que se expressam pela leitura. E isso exige a formação de um leitor capaz de, encontrando a autoria do texto que se dá a ler, evitar as armadilhas ideológicas nele contidas e posicionar-se criticamente diante do outro, tomando a palavra e tornando-a sua, produzindo sua contrapalavra. (BRITTO, 2015, p. 76)

Pelo que se percebe, este aspecto de criticidade, possível de ser alcançado por meio de um incentivo da leitura e de uma concepção leitora, que ultrapasse a concepção salvacionista,

sugere situações positivas e de caráter humanizador, ampliando a subjetividade e a capacidade de ação do sujeito na sociedade. Sendo assim, é fundamental que esteja atrelada ao conhecimento, não sendo vista como apenas puro entretenimento. A leitura é o meio de introduzir o sujeito a um determinado “modo de cultura”, de hábitos, práticas e formas de cultura mais densas. Ler somente o que gera prazer, ou o que está submetido a quesitos de gosto é fazer o que interessa ao mercado editorial e financeiro, pois em grande medida o gosto é socialmente construído (Emile Dukheim), e, portanto, perde o caráter de desenvolvimento da autonomia do sujeito e da educação como resistência.

Trata-se, portanto, da elaboração de leitores críticos, isto é

[...] aquele que, na leitura, se afirma e se reconhece como parte do processo de produção de sentido. Ele não toma impunemente a palavra alheia e a reproduz, mas sim, mesmo quando concorda com o autor do texto, dirige a ele – texto, autor – sua contrapalavra, assumindo conscientemente para si o que foi enunciado por outro. Caso contrário, ele se desfaz como sujeito, se aliena da vida e do conhecimento. (BRITTO, 2015, p. 81)

A constituição de leitores críticos, ou seja, aqueles que não realizam uma leitura mecânica, que não se envolve e não questiona o texto ou autor, se faz no interior de um ambiente democrático, que mune os sujeitos do instrumento possível da contrapalavra. Pelo que se percebe, eis nesse aspecto um campo profícuo de investimento de esforços no ensino e pesquisa de filosofia, no sentido de compreender como que a filosofia contribui para o reforço desse recurso no interior do ensino médio. Pelo que parece, este espaço pode representar um momento positivo na elaboração clarificada do papel da filosofia nessa fase formativa, além de apresentar uma contribuição objetiva dentre as suas possibilidades.

A literatura, a filosofia e as produções científicas são elaborações intelectuais humanas mais orgânicas e sofisticadas. Existe um auto referenciamento e maior grau de exigência de metacognição. Portanto, lê-se pouco desse tipo de texto e leitura, mas de modo um tanto paradoxal, muito se lê; lê-se de forma não intelectual sem saber e sem perceber. (Cf. BRITTO, 2012, p. 41).

Ocorre que é preciso desmistificar o argumento um tanto falacioso de que não se lê na atualidade, que o Brasil é um desastre completo no quesito de contato com a produção textual, seja na sua produção ou leitura. Inegavelmente, os resultados estão aquém do que se espera a partir das avaliações realizadas ao longo dos anos por diversos tipos de instituições, para medir o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação. Deixando de lado todo o questionamento, que merece ser levantado em relação aos modelos avaliativos aos quais os

alunos são expostos, a leitura se apresenta no cotidiano das pessoas. Ela é mais recortada, curta e fragmentária, mas continua ocupando lugar central nas interações sociais.

Um dos problemas é que o cotidiano da vida moderna e capitalista exigiu um sistema de mediação nas diversas interações diárias de ordenação escrita. Isso exige indivíduos que possuem um conhecimento mínimo, mesmo que puramente operacional, para travar relacionamentos entendendo-se e padronizando as próprias vidas. A leitura em muitas situações ocupa um espaço de instrumento necessário, de padrão de comportamento e interação, assumindo uma mecanização das atividades, como se percebe na fala de Brito: “[...] os usos da escrita em atividades diárias correspondem à situação em que esta atua como comando direto de um processamento mecânico, irrefletido” (BRITTO, 2012, p. 41).

Essa falta de reflexão na execução mecanizada da leitura corrobora um dificultador para disseminação de uma leitura mais honesta e ética, sobre seus desdobramentos, necessidades e contribuições. Com essa forma de cultura os sujeitos pouco se formam. Mais se deformam e aprofundam sua condição de expropriados. A leitura fácil parece não estimular tanto a indagação e pouco provoca a imaginação, mantendo a pessoa diretamente conectada a um campo de submissão, com a falsa ilusão de crescimento, fixada pela quantidade de páginas lidas e não pelo esforço de tê-las lido. Por vezes, a quantidade impõe-se diante da qualidade, não importando tanto o acúmulo e o domínio de algo, mas a soma dos algoritmos.

Entretanto, na esteira de Luiz Percival Leme Brito é preciso cautela sobre esta crítica, pois seu poder pode facilmente cair no equívoco de que a leitura seria a redenção dos males, e em condução direta levaria ao conhecimento. Em verdade, trata-se do processo inverso e, portanto, não é a leitura que conduz os sujeitos ao conhecimento, mas a socialização das reflexões que insere cada um na promoção da leitura.

Assim, a leitura pode ser entendida como prática social circunstanciada, favorecendo o aparecimento de possibilidades de intervenção na sociedade. Entretanto, cabe apontar que este pertencimento é tenso e acontece em uma sociedade desigual. Portanto, parece fazer sentido a experiência da leitura como fator humanizador, reconhecendo o apontamento da vivência de conflitos.

Para que a leitura funcione como um campo de humanização dos sujeitos é fundamental estabelecer que, não há uma universalidade de uma forma de leitura. Por ser vista como campo de tensões ocorre diversos tipos de leitura, isto é,

[...] o texto estabelece em que bases as leituras podem se fazer. Se é certo que cada leitor a cada vez, vive uma experiência pessoal, projetando emoções e percepções suas no texto, também é certo que um texto tem uma materialidade que implica diferença em relação a outros textos – ou

então qualquer leitura se faria sobre um único e mesmo texto: o texto nenhum. (BRITTO, 2012, p. 101)

É por intermédio da leitura, do domínio dos caracteres, da organização do texto, do ritmo da escrita, que se elabora um procedimento de resistência. A leitura humaniza as pessoas, pois é um desdobramento do conhecimento e, portanto, fornece qualificações estruturais de um amplo processo de raciocínio. É este aspecto que contribui imensuravelmente para com o ensino de filosofia no ensino médio, visto que neste âmbito ela é um resultado do conhecimento filosófico estudado. Ela insere o discente em um âmbito cultural que dificilmente ele teria contato se estivesse fora do meio escolar, especialmente quando se reflete a partir de realidades de periferia e com escassez de recursos.

Presume-se que a partir disso, a leitura assume um papel fundamental na formação, no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, pois como aponta Mário Vargas Llosa em seu discurso quando agraciado com o prêmio Nobel de literatura,

Seríamos piores do que somos sem os bons livros que lemos, mais conformistas, menos inquietos e insubmissos, e o espírito crítico, motor do progresso, sequer existiria. Assim como escrever, ler é protestar contra as insuficiências da vida [...] Quem duvida que a literatura, além de nos submergir no sonho da beleza e da felicidade, nos alerta contra toda forma de opressão, deve se perguntar por que todos os regimes empenhados em controlar do berço ao tumulto a conduta dos cidadãos a temem tanto que estabelecem sistemas de censura para reprimi-la e vigiam com tanta suspeita os escritores independentes. Eles fazem isso porque sabem o risco que correm deixando a imaginação correr solta nos livros, o quão insubordinadas se tornam as ficções quando o leitor compara a liberdade que as torna possíveis e que nelas se exerce com o obscurantismo e o medo que o espreitam no mundo real. Querendo ou não, sabendo ou não, os criadores de fábulas, ao inventarem histórias, propagam a insatisfação, mostrando que o mundo é imperfeito, que a vida da fantasia é mais rica do que a rotina diária. Essa constatação deita raízes na sensibilidade e na consciência, torna os cidadãos mais difíceis de manipular, de aceitar as mentiras de quem quer lhes fazer crer que entre grades, inquisidores e carcereiros eles vivem mais seguros e melhor. (LLOSA, 2015, pp. 19-20)

A compreensão de Llosa sobre a leitura exige uma interpretação nesse contexto, pois seu interesse principal volta-se para a literatura e a ficção, sem abordar propriamente a leitura de filosofia. Mesmo estando em um campo do saber distinto do investigado neste estudo, a passagem reproduzida acima parece contribuir no aprofundamento do que representaria este aspecto humanizador adquirido por meio da leitura. Humanizar-se nesse contexto coincide com desconfiar, duvidar, inconformar-se, rebelar-se diante de posicionamentos que unificam as maneiras de pensar e ver as realidades. Humanizar-se, portanto, carrega uma forma de negatividade diante do que se apresenta.

Quando se aborda o tema da leitura como um desdobramento do conhecimento, que ocupa papel basilar na equiparação de uma ideia de formação, não há apenas um interesse de

caráter mais instrumental, que leva muito em conta as habilidades e competências mobilizadas e desenvolvidas na aplicação dessa atividade. Existe uma necessidade que leva este instrumental para além de um simples domínio mecanizado de técnicas.

Está em questão a humanização dos sujeitos, que certamente não corrobora com um procedimento de conformação com realidades e condições estabelecidas. Em verdade, quando se fala em humanização está em jogo exatamente este estado de resistência e rebeldia apontado por Llosa na passagem de texto citada anteriormente. É importante que a leitura seja fruto de um caminho de conhecimento que problematiza e apresenta os conceitos, as teorias e as realidades sem óculos previamente definidos e orquestrados.

O procedimento de desenvolvimento de uma leitura humanizadora e rebelde resiste às intermitências da realidade mais geral, posicionando-se de forma crítica frente aos ditames e imposições exteriores que se apresentam nas diferentes esferas da realidade. A leitura contribui na definição dos contornos da formação dos sujeitos, para que percebam suas potencialidades e mantenham-se enquanto seres reflexivos, munidos de instrumentos e condições para realizarem análises sobre os acontecimentos e a composição própria da realidade em que estão inseridos. Nesse ponto, a leitura de excertos de filosofia contribui para que os instrumentos sejam permeados pelos conceitos e pela linguagem filosófica, fornecendo condições diferenciadas de percepção e atuação frente às situações que exigem posicionamento.

1.2 A leitura de Filosofia e o professor de Filosofia

No intuito de refletir acerca de uma concepção de leitura humanizadora, buscou-se fundamentar de forma geral, um posicionamento distinto das concepções salvacionistas, muito difundidas em projetos educacionais e propostas que pretendem promover a leitura. Esperar que por intermédio da leitura as pessoas se tornem, de modo mágico melhores é idealista e pouco objetiva, frente aos graves problemas educacionais do país. A “salvação”, em verdade, pode até partir da leitura ou tê-la como mote central, mas é preciso tornar os pressupostos mais diretos sobre este tema.

Essa urgência de definição dos pressupostos que delineiam a questão da leitura propicia um direcionamento da reflexão para a leitura de filosofia. Percebe-se que não há uma leitura universalizada para todos os tipos de texto, como um método que poderia ser aplicado a qualquer forma textual. Portanto, há a exigência de se pensar sobre a leitura no interior dos diferentes âmbitos: literário, histórico, sociológico, filosófico, geográfico e entre as demais áreas do conhecimento que promovem a formação dos sujeitos. Sendo assim, pelo que se

percebe, a leitura assume facetas diferenciadas a depender da área do conhecimento. Nesse estudo o foco será a leitura de filosofia.

Uma questão que se impõe inicialmente é sobre ler filosoficamente um texto e ainda, sobre ler um texto de filosofia. É possível que uma leitura de texto literário, de um romance ou drama, por exemplo, assuma caráter filosófico. Para responder esta indagação recorrem-se novamente às reflexões de Britto sobre a leitura, pois para o autor, “Ler é difícil. Ler as coisas interessantes e que transcendam o prosaico cotidiano é mais difícil. Ler arte e percebê-la é mais difícil. E é isso que faz da leitura um gesto encantador” (BRITTO, 2015, p. 138).

O autor pondera que a leitura não representa uma atividade fácil. Ela pode ser prazerosa, mas não há uma necessidade de se pautar por um objetivo prazeroso, como se sua busca fosse o entretenimento. Há inúmeras formas de texto e, inegavelmente, alguns se propõem a promover períodos de entretenimento. Entretanto, no que diz respeito à leitura de caráter mais técnico, e nesse âmbito se insere o trabalho com a filosofia, está em jogo uma decodificação da linguagem, uma percepção dos conceitos e das definições apresentadas e o próprio processo de compreensão do que está dito, no sentido de atualizar o texto e as ideias, ao aplicá-lo em um tempo e espaço diferentes daquele que originalmente contribuiu para a elaboração textual.

Pelo exposto, parece haver uma necessidade de se aprender a ler, no sentido de dominar as técnicas que contribuam no entendimento das várias facetas de um texto de filosofia, pois “aprender a ler – para além da decifração necessária ao trato com a escrita – é também apreender na cultura objetos e as determinações que fazem os textos” (BRITTO, 2015, p. 102).

A humanização buscada por intermédio da leitura é mobilizada pelo apuro técnico da arte leitora, da decodificação mais direta daquilo que é dito no texto, acrescentando um olhar crítico sobre os objetos, conteúdos, conceitos, problemas, entre outros fatores que são abordados no texto como um todo, ou nas situações que utilizam excertos de texto. Sendo assim, pelo que se percebe a leitura assume um movimento político de contrapoder, isto é, como pilar de uma concepção de democratização, na qual a totalidade de sujeitos inseridos possui as condições necessárias da realização da prática leitora.

Essa democratização depende diretamente, no que diz respeito à filosofia, da sua manutenção no ensino médio como disciplina, visto que é nesse momento que uma parcela significativa da sociedade, em processo de formação metacognitiva e de caráter, toma contato com esse tipo de linguagem e as técnicas ressaltadas acima.

Com a reforma do ensino médio, aprovada pelo governo federal em 2017, a partir de Medida Provisória, essa manutenção tornou-se um dos problemas e uma das grandes preocupações dos professores de filosofia do país e dos alunos de licenciatura em filosofia. Os

primeiros, suspeitam que a disciplina perderá um espaço significativo no interior da grade de disciplinas, pois a reforma do ensino médio diluiu as disciplinas em itinerários formativos. Os segundos, pelo fato de estarem se formando em uma área específica e com poucas perspectivas de atuação profissional docente na área de formação, devido ao provável esvaziamento de filosofia no interior do grupo de ciências humanas, somando a isso o despreparo em lidar com questões de ciências humanas, isto é, com questões técnicas e específicas da geografia, da história e da sociologia, que por si só, já justificam a necessidade de cursar o ensino superior na área.

Em verdade, pelo que se percebe, a reforma do ensino médio assevera a desigualdade de acesso a uma formação de qualidade, pois é muito provável que regiões com menos recursos e menor tradição em humanidades, ou em filosofia, deixem a disciplina relegada ao famigerado campo da transversalidade. Entretanto, a transversalidade pode (em muitas ocasiões representa), a presença indireta dos conhecimentos nas diversas áreas. Pelo que se percebe, estar em diversos lugares é o mesmo que não estar em lugar nenhum, quando se fala de educação e de processo de formação de sujeitos.

A filosofia mobiliza conhecimentos e desenvolve habilidades de forma muito específica. Portanto, sua manutenção enquanto área determinada é fundamental. Cogitar a sua saída ou diluição na proposta de transversalidade significa condenar milhões de jovens estudantes ao não acesso à cultura e ao conhecimento humano de milênios, contribuindo diretamente para uma separação entre aqueles que estudam de modo mais amplo e completo, as diversas formulações humanas sobre questões que ultrapassam os tempos, e aqueles que se formam direcionados para atender demandas de mercado econômico, permanecendo no domínio técnico de áreas específicas e, portanto, vulneráveis às flutuações que o campo da economia apresentam. Essa é uma das visões do quanto a reforma do ensino médio pode se apresentar como uma perversidade formativa sobre aqueles menos favorecidos.

Como o ambiente universitário, especialmente nas avaliações de ingresso, não representa claramente um ambiente democrático, no qual todos têm acesso, a leitura nas aulas de filosofia apresenta e inclui os jovens, especialmente os da periferia, em um ambiente cultural, em um tipo de escrita e de costume reflexivo, que dificilmente ele teria acesso para além dos muros das escolas, já que na realidade mais imediata vivida, os ditames do mercado de trabalho e a necessidade de angariar sustento para si e para os seus parentes mais próximos, ainda se inscreve como realidade latente.

A presença do texto de filosofia nas aulas se faz fundamental pela necessidade de recorrer aos referenciais constituídos ao longo da história da filosofia, no sentido de qualificar

com maior critério e cuidado as ideias desenvolvidas, pois não se produz filosofia ou não se criam ideias apenas por uma inspiração mística ou por um processo totalmente desconhecido. Em verdade, o amparo na tradição é um apoio que se apresenta na filosofia de modo bastante comum, pois ela “[...] não escapa a essa regra comum da cultura que impõe a cada um apoiar-se nos outros para se alimentar e crescer” (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 06).

Essa regra comum da cultura que se apoia naquilo que já foi concebido pela tradição preserva o conhecimento do passado, atualiza-o na sua aplicação no presente e fornece subsídios sólidos para que as novas concepções passem a ser compreendidas a partir de um referencial. Desta maneira, ao se ler os excertos de textos, os filósofos nesse movimento de qualificação dos desenvolvimentos de aprendizagem, recebem um aparato qualificado, pois

Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles. A leitura é, portanto indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos nós mesmos como Platão ou Descartes. Pensamos não apenas por eles, mas neles – pensamos, simplesmente. (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 09).

Os textos podem representar um gatilho motivador de pensamento, pois eles carregam a marca de uma personalidade pensante e possuem uma própria identidade enquanto estrutura de linguagem. Os períodos, os conceitos e os diferentes momentos que constituem os textos de filosofia auxiliam na atividade pensante acerca dos problemas da atualidade, que tocam mais diretamente os alunos e professores.

A filosofia funciona, nesse quesito, como uma referência confiável para os discentes, que passam a retrabalhar suas ideias e conceitos em outros contextos que não as atividades propriamente de filosofia: no apuro técnico e crítico de uma redação do português, nas reflexões e produções de história e geografia, na compreensão das origens de conceitos e leis físicas, no ordenamento de raciocínios lógico-matemáticos, nos problemas que envolvem a linguagem, na relação que estabelecem com o corpo e com os demais temas na educação física e nas próprias conversas que têm entre si. Isso representa, portanto, que o texto filosófico pode ser um disparador para uma postura interdisciplinar mais alargada dos discentes, além de evidenciar o aspecto transdisciplinar que é inerente à filosofia.

Cabe ressaltar ainda mais, que a leitura filosófica não é uma leitura comum, já que ela está conectada a uma tradição conceitual e reflexiva, demandando um olhar específico. A partir disso, percebe-se como condição necessária que o trabalho com textos de filosofia no ensino médio, seja realizado por professores com formação na área, pois lê-los exige certa ambientação nesse campo do saber e, para que os recortes de texto não se tornem um dificultador inicial ao discente, que está iniciando suas leituras e contatos com uma tradição tão vasta, exige um

contato e ambientação com os conceitos e as linguagens utilizadas nos diferentes tipos de textos de filosofia.

Essa leitura também não pode ser vista unicamente como um ler por ler, pelo simples fator de que o aluno está travando contato com os textos dos filósofos, ou para cumprir as obrigatoriedades indicativas, das inúmeras pesquisas acadêmicas que defendem a onipresença do texto de filosofia no ensino médio. (Cf: PORTA, 2004, p. 95-96). Trata-se de uma leitura anotada, ou seja, de uma leitura seguida do registro de ideias, seja em tópicos, seja em formato de fichamentos ou até na produção de um texto sobre o texto lido.

“Os pensamentos não são almas penadas para vagarem por aí” e levando em conta as dificuldades de atenção, os problemas de formação e o imediatismo percebido nas atuais gerações discentes, o registro se apresenta como determinante no caminho da compreensão do texto de filosofia. Sem sombra de dúvidas, as anotações podem representar um momento de deturpação ou entendimento parcial daquilo que o texto expõem, mas igualmente podem ser coroadas com a atualização dessa nova mão que registra as percepções. (Cf: (FOLSCHEID, WUNENBURGER, 2013, p. 09).

Ao se pensar a leitura dos excertos de texto no interior das aulas de filosofia é preciso determinar mais claramente alguns pontos sobre essa atividade de anotação, pois se entende que em um primeiro momento, na introdução de autores, concepções ou textos, as indicações de sentido e as ponderações sobre cuidados com passagens e conceitos devem ser feitas pelo professor, ator que possui maior experiência e contato com o texto que se busca entender.

Tais indicações podem ser elencadas como fundamentos para a realização de uma leitura coletiva do trecho de texto e isso guiará o discente em um segundo momento, quando estiver lendo solitariamente o texto, seja por interesse próprio ou na elaboração de alguma atividade relacionada.

Sobre essas indicações³ há alguns materiais e pesquisas que refletem sobre o tema. A partir da experiência discente coletada nesse estudo, compreendem-se como fundamentais as seguintes etapas: 1 – separação do tema, ou seja, daquilo que é trabalhado em todo o texto, da

³ Como são muitos os materiais que abordam o tema da leitura e da filosofia, cabe ressaltar que acerca do uso do texto filosófico no ensino médio, ainda se carece de uma bibliografia vasta sobre o tema. Muitas delas estão deslocadas da realidade das escolas brasileiras, pois são escritas por pesquisadores que “deduzem” a maneira de Sherlock Holmes como que o ensino ocorre no ensino médio, sem fazer o trabalho de pesquisa com imersão direta na realidade em questão. Também há trabalhos pensados a partir do ensino médio, por professores e pesquisadores que estão inseridos nessa realidade formativa. Aponta-se como referência o livro de Evelyne Rogue (2014), guardadas as devidas diferenças do ensino francês para com o brasileiro, uma das virtudes do livro é a clareza da sua exposição e seu formato: todo o livro é concebido no formato de fichas, facilitando a seleção de trechos para uso com os alunos, além de demonstrar um grau de síntese e precisão muito interessantes, que auxiliam a atividade docente para com os textos de filosofia.

tese (ideia central) e da problemática (questão abordada); 2 – identificações dos momentos e articulações do texto (etapa que se realiza plenamente no retorno parcial ao texto, ou na realização de uma segunda leitura); 3 - análise das noções (conceitos) filosóficas indicadas pelas palavras; 4 – apreciação da natureza e do alcance do discurso proferido pelo filósofo, em relação ao estudo que se está realizando na situação em específico.

Essas não são as únicas etapas que podem ser seguidas e nem se indica que sejam as únicas, pois o sucesso da realização do uso de excertos de texto de filosofia no ensino médio depende de uma infinidade de fatores, que por vezes não ocorrem todos de modo satisfatório como se espera. O que precisa estar constantemente no horizonte do professor é que sua ação auxilia na construção de sentido e significado para vidas humanas e, portanto, ao separar e planejar a utilização de um texto em um momento de aprendizagem é fundamental que pense sobre qual sentido e significação tal texto pode representar na vida de seus alunos.

Esse cuidado com os detalhes implanta uma dinâmica docente e uma rotina para a filosofia no ensino médio, que a posiciona como área voltada para a elaboração de um plano ordenado de temas e questões, focados em significar algo nas vidas que serão expostas aos possíveis efeitos desses conhecimentos. Este ordenamento dos detalhes evita os improvisos, que em situações pontuais podem ser representativos, mas que quando tornados rotineiros denunciam o desleixo com o trabalho que se realiza e com a formação propriamente dita.

A presença do texto de filosofia nas aulas de filosofia é fundamental então, pela representação que pode assumir na vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, visto que se está buscando, em um primeiro momento, a compreensão de certa estrutura lógica, que sustenta a produção textual, como pondera Porta; “Produzir um texto é proporcionar uma formulação literária adequada a certa estrutura lógica; ler um texto é efetuar o movimento inverso, ou seja, partir de certa estrutura literária e tentar chegar a uma estrutura lógica” (PORTA, 2004, p. 51).

Para que minimamente o entendimento dessa estrutura lógica ressaltada acima ocorra, a definição das etapas fundamentais na atividade da leitura é fundamental. As etapas delimitam os caminhos e contribuem para que os alunos percebam a necessidade de se fazerem escolhas nos momentos formativos, na exigência de se ter um caminho a ser transcorrido e na atenção para a realização dos diferentes momentos. Pelo que se entende, isso também representa uma contribuição formativa transdisciplinar.

Cabe esclarecer que o entender não representa um processo simples, como parece ser cotidianamente, quando se usa a expressão “entendido”. Em verdade,

Entender é traduzir; ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma “tradução” dele. No entanto, não é qualquer tradução que constitui um entender. Para que o seja, ela deve representar um ganho em relação ao original; deve ser mais explícita e, inclusive, se possível, mais clara e até mais precisa, que aquele. (PORTA, 2004, p. 55).

O entender conecta-se com a ideia da tradução, do fazer inteligível de outra forma, em outra língua. Não se trata do mesmo processo de tradução entre idiomas diferentes. No que diz respeito ao entendimento dos textos está em questão uma explicitação daquilo que foi dito no texto “original”, acrescentando clareza e aspectos novos, estabelecendo ligações com fatores que podem estar para além do próprio texto. O entender é um ter a clareza de falar daquilo que está escrito.

O professor ao adquirir experiência docente e a partir da continuidade de sua qualificação absorve instrumental técnico para trabalhar com um texto, um autor ou uma corrente filosófica. Em sua fala, que é uma tradução clarificada, e não por isso simplificadora ou reducionista, apresenta aos discentes o conhecimento de outra maneira, traduzido em uma estrutura linguística que seja compreensível aos alunos. Eis nisso uma das maiores dificuldades no ensino de filosofia, pois traduzir os conhecimentos filosóficos sem prejuízos e deturpações em relação à ideia original, exige muito conhecimento, perspicácia e criatividade.

Essa atividade desenvolvida pelo docente não é o mesmo que uma boa explicação. Pelo que se percebe, se trata de abordar diretamente o sentido no caso do texto, ou seja, não apenas o porquê algo foi dito de determinada maneira, mas o que é dito. Nem sempre o sentido do texto se apresenta de modo explícito, mas ele não se encontra ausente de um texto. Desta maneira, há a necessidade de atenção para que os sentidos subjetivos do professor não tomem a centralidade da fidelidade em relação ao sentido do texto, pois é exatamente nessa perda que se colocam palavras onde nada foi dito, isto é, se diz aquilo que o autor não disse. Atribui-se sentido para o que não foi explicitado, gerando confusão e aprendizagem conceitual incorreta.

Qual seria o critério para definir que uma leitura foi proveitosa? Essa pergunta é complexa e poderia ser respondida de diferentes maneiras pelos diversos autores que abordam o tema da leitura em filosofia. Pelo que se intui, a boa leitura está relacionada a um despertar, como uma percepção que se apresenta clara, mas que antes passava despercebida. Trata-se de uma leitura “óbvia”, como reflete Porta:

O critério decisivo é que toda boa leitura é ‘óbvia’, ainda que nem por isso seja trivial. Trivial é o que todo mundo vê com apenas olhar; óbvio, aquilo que podemos olhar sem ver, mas que nem podemos deixar de ver uma vez que nos é indicado o modo como devemos olhar. Nossa reação usual, em tais casos é um: ‘Mas é isso! Como não o vi antes!’. (PORTA, 2004, p. 61).

A leitura óbvia se apresenta de forma clara, como um despertar, um: “agora entendi”. É uma certa descoberta. Significa o desenvolvimento das habilidades cognitivas que passam a funcionar detidas, capturando o sentido e entendendo aquilo que está explicitado. Funciona como um ritual de passagem na vida discente, pois é uma espécie de “empoderamento”. Como se o sentido capturado sepultasse as dúvidas anteriores, mostrando-se “límpido como água”. E esse acontecimento curiosamente deixa marca, faz com que o entendido seja fixado como marco. Trata-se da captura da unidade objetiva que compõem o texto.

Nesse processo de entendimento e captura daquilo que representa uma unidade objetiva, ou seja, daquilo que está dito, é condição necessária o desenvolvimento da análise. A análise seria o meio pelo qual se captura esta unidade objetiva que está inscrita no texto, mas que por motivos variados escapava. Sendo assim, a análise exige certa metodologia, é uma tarefa de paciência. A partir disso, se pode perceber que a análise funciona como uma progressão de traduções, de apresentações objetivas que abordam de outra maneira, aquilo que está dito.

Essas sucessivas traduções percebidas no processo de análise possuem uma íntima relação com a história da filosofia, pois ela não é vista como letra morta, como aquilo que aconteceu no passado e se recorre a ela quando não se sabe mais o que fazer com o presente. Em verdade, a história da filosofia também acontece no presente, pois ela também é beneficiada por este dizer com outras palavras aquilo que está dito,

[...] a história da filosofia é também “mãe da verdade”. Ela é continuamente recontada por expressar, no fundo, a maneira como estamos, em nosso tempo, compreendendo-a enquanto praticantes da filosofia. A história da filosofia é assim sempre, de alguma forma, história do presente, pois é constituída a partir das questões que nos animam a pensar o mundo contemporâneo. A história da filosofia somos nós, portanto, porque a reinventamos continuamente e porque ela é parte integrante de nossa identidade individual e de nossa cultura ocidental. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 55).

As traduções, nesse contexto da história da filosofia, assumem uma forma de reelaboração expressiva daquilo que foi feito no passado, mas que aborda o tempo presente. Ao recontar, o tradutor em história da filosofia acaba por praticar uma filosofia no presente. Esse é um ponto que tem uma função pedagógica muito importante. Os alunos precisam compreender que ao estudarem autores do passado, não estão realizando apenas um estudo de caráter historiográfico, daquilo que foi dito. Trata-se de estudar o passado ao mesmo tempo em que ele é atualizado para o presente.

É na prática da filosofia, nas elaborações da atualidade, no interior das escolas e salas de aula que a tradição ganha vida, pois se lança mão de maneiras de fazer com que aquilo represente algum sentido para o jovem. Se ele participa e captura este movimento, ao menos o

esforço promovido pela própria filosofia, que tenta dar sua voz por intermédio dos textos e dos desenvolvimentos filosóficos variados, já é uma grande conquista da área no âmbito do ensino médio.

Desse modo, a história da filosofia na sala de aula não é algo inútil, antiquado, mas pode se tornar uma “barricada” para resistir às sempre presentes tentações totalitárias da cultura e da racionalidade. Nas trilhas da história, a filosofia apreende a humildade do diálogo e da necessidade da distância para compreender o outro sem negá-lo em sua diferença, seja ele presente ou passado. [...] A atividade histórico-filosófica no ensino de filosofia pode ser considerada como esta força retroativa que revela os segredos escondidos nos meandros do passado e joga uma luz nova, à luz do sol de hoje, sobre a história. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 55).

As atividades que envolvem a filosofia no interior das escolas representam momentos de resistência diante de uma dinâmica de mundo que desvaloriza paulatinamente as disciplinas classificadas como ciências humanas. No Brasil, especialmente pela sua organização histórico-política, a filosofia sofreu de forma muito intensa os efeitos de escolhas obscuras de diferentes governos. Em diferentes momentos da história a intenção de retirada da filosofia do ensino médio esteve presente. Isso parece denunciar uma desconfiança direta de que a partir dos estudos filosóficos as pessoas se tornam mais conscientes e participativas, não aceitando passivamente os acontecimentos e rumos que o país assume.

Essa percepção e essa atribuição da filosofia é muito difícil de ser determinada precisamente, pois parece ser muito arriscado afirmar que a filosofia “melhora os sujeitos”. Entretanto, percebe-se claramente que algo acontece, isto é, em toda a história, a presença da filosofia gerou impasses e promoveu situações de questionamento. Ela é algo que incomoda e, por isso, não pode estar ausente das salas de aula. Sua história, seus textos, seus conceitos e ideias incomodam, provocam, questionam e contribuem diretamente para o desenvolvimento da formação das pessoas.

Pensar a formação filosófica dessa forma pressupõe um diálogo direto com a tradição, com os textos produzidos pelos autores, com a conexão e diferenciação das ideias e conceitos, ou seja, uma conversa franca com todo o aparato realizado pelos filósofos, na busca da preservação dessa forma de pensamento, com intuito de lançar clareza e referencial nas reflexões sobre os problemas e realidades da atualidade.

O aluno ao ser imerso e se imergir em meio ao *corpus filosófico* insere-se em uma dinâmica de conhecimentos e raciocínios que o auxiliam no desenvolvimento de suas habilidades, sejam elas leitoras, interpretativas, de escrita e verbalização de conteúdos diversos. A filosofia e seus textos passam a fazer parte de seu cotidiano e se tornam presença fundamental

na manutenção dos preceitos que vão lhe guiar enquanto sujeito do mundo. Eles tornam-se um instrumento de análise, em contextos que ultrapassam os seus próprios limites: figuram enquanto clássicos de tradição viva. Ler e pensar os outros é o equivalente a ler e pensar a si:

[...] os debates contemporâneos sobre filosofia se desdobram em uma polêmica sobre a leitura da tradição à qual esta filosofia se associa. É nessa referência à tradição, na constituição de seus cânones, na leitura que constrói do passado com o qual dialoga, que o exercício filosófico se apresenta. Para além de um mero exercício, a leitura se revela embate, invenção e reflexão, meio pelo qual a própria filosofia se constrói. Nada seria mais equivocado do que aceitar, diante desse debate, as apresentações simplistas e didáticas da tradição filosófica que se costuma encontrar nos manuais de filosofia. Afinal, onde está o próprio texto kantiano, em meio a esse conflito de interpretações? Oferecer uma resposta a essa pergunta, propor-se voltar ao texto, lê-lo, é situar-se em meio ao debate, tomar posição, inevitavelmente, a partir desse presente que pensa e lê a si próprio pensando e lendo a tradição que reconhece como sua origem. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 65).

A leitura do passado representa um diálogo constitutivo com a tradição, de um presente desvinculado de qualquer concepção que aniquile os contextos e influências da tradição. Ela, a leitura, figura como atividade de choque, pois a escrita do texto nem sempre confere similaridade no presente. Essas divergências e enfrentamentos promovem o movimento característico da filosofia, elaborado por um intenso movimento de ideias por toda a sua história. Nas leituras feitas no presente, os problemas, os conceitos e o conhecimento como um todo também se atualiza, se problematiza e coloca-se em atividade dialética de renovação.

Essa promoção, este exercício participativo faz com que os discentes percebam a complexidade existencial da filosofia, não no sentido de um total estranhamento com esta forma de discurso, mas na percepção própria de que sua mensagem nem sempre se apresenta decodificada e de modo objetivo. O contato exige posicionamento, mesmo que seja de repelir aquilo que é dito. Em filosofia, não é possível permanecer em estado de passividade diante do que está expresso. Seu texto é um convite ao diálogo e, portanto, sua presença no ensino médio se mostra como promoção dialogada, a partir de uma tradição genealógica.

O convite ao diálogo percebido na relação que se estabelece com a tradição filosófica se inscreve em um voltar-se para os textos e os conceitos, para a realização de uma leitura dos textos que busca compreender os detalhes constitutivos das ideias dos diferentes pensadores. Esse retorno, a valorização da filosofia enquanto campo do saber promove uma compreensão direta e indireta do próprio sujeito que realiza o movimento. Por fim, quando o aluno tenta ler um excerto de texto de filosofia, também está em busca de uma leitura de seu tempo e de si mesmo, pois as questões e dificuldades encontradas também foram indagações de outras pessoas em outros tempos.

Não é um procedimento simples ler filosofia, pois seus textos exigem algo a mais que uma imediata codificação gramatical daquilo que está escrito. Há temas, problemas, teses que são desenvolvidas em conformidade e desacordo a uma série de outras formas de pensamento. Entretanto, essa exigência de uma “tomada de fôlego” pode representar uma das maiores significações na formação de um sujeito. Com isso ele aprende o ir além e, especialmente, que ele pode ir além. Como se observa:

Todo esse ruído, a dificuldade de leitura, a pluralidade que daí deriva, seria [...] parte constituinte da própria leitura filosófica, que só lê se misturada ao próprio texto [...] Talvez nenhuma experiência seja tão marcante quanto à da dificuldade de se respirar fundo, mergulhar e tocar, para além de nossa gramática, o objeto que se apresenta como enigma. E aqui, então, a filosofia e seu estudo se encontram: aprender a ler essa rede intrincada, debater um texto a partir de várias leituras, seja esse texto o “mundo ocidental”, o “capitalismo” ou simplesmente o “mundo” [...]. (CORNELLI; CARVALHO; COELHO, 2013, p. 68-69).

Trata-se, pelo que se percebe, da necessidade de se construir estratégias que não contornem as dificuldades inerentes dos textos e da leitura de filosofia. Pelo contrário, a leitura de filosofia, especificamente no ensino médio, não pode se tornar um entrave, um obstáculo para que o discente se insira no contexto cultural filosófico. Desta maneira, o recorte de texto parece fazer mais sentido, já que ele cumpre o papel de introduzir o aluno em um tema, problema ou tese filosófica e para tanto, não existe a necessidade de reprodução da totalidade textual. Além do que, às condições estruturais e a falta generalizada de recursos nas escolas brasileiras, dificultam muito o trabalho de milhares de professores, interessados em desenvolver sua atividade profissional para além de uma simples reprodução do que está no livro didático.

A leitura de passagens muito longas, com carga conceitual e gramática muito intrincada pode representar um entrave no desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e compreensão dos textos de filosofia. A partir da experiência docente, as situações que melhor funcionaram no ensino médio foram as passagens de texto que não ultrapassaram uma página, frente e verso, pois os recortes sempre foram pensados para serem primeiramente lidos em sala de aula, na presença dos alunos e com mediação do professor.

Essa estratégia é questionável, pois não é claro o critério para se definir o lugar exato do recorte textual, como qual seria o melhor excerto para se trabalhar de cada pensador. Além desses questionamentos, há um de caráter mais formativo do docente; qual seria o critério na seleção por um autor e não outro? Qual o critério para se escolher por um texto e não outro? Como que o texto aconteceria no interior da sala de aula? Devem ser selecionados apenas textos de filosofia? Quem define esses critérios todos? Há tempo suficiente para que o professor do

ensino médio, possa se envolver com questões como essas e preparar um material adequado às suas aulas?

Tais questões serão especificamente tratadas no próximo tópico desse capítulo. Por enquanto, cabe ressaltar sua imposição aos docentes que buscam refletir minimamente sua prática, pois está em jogo nesses questionamentos, como a filosofia será apresentada e como ela mesma se apresentará no ensino médio. Há, sem sombra de dúvidas, uma preocupação direta que ela figure com sentido nessa etapa de ensino e na vida dos jovens, diferente de um conhecimento utilitarista, curvado às oscilações de mercado e que fornece respostas imediatas e rápidas demais às demandas da atualidade.

Ocorre que a estranheza e as dificuldades inerentes à filosofia não podem se transformar em impedimento ou manifestação de repúdio por parte dos estudantes. Este é um campo muito delicado, pois, por um lado, a filosofia precisa ser apresentada de modo convidativo e provocador⁴ ao jovem, para que ele se sinta como participante do processo formativo que envolve a filosofia, mas, por outro, isso não pode representar uma facilitação dos meandros que são característicos da própria área do conhecimento e de sua transmissão de ideias. Eis, assim, um difícil equilíbrio a ser buscado no ensino de filosofia, pois pelo que se percebe, ele faz toda a diferença em todos os questionamentos levantados anteriormente: na seleção do autor a ser estudado, na escolha do texto específico, no lugar exato do recorte textual e na quantidade de texto que será disponibilizado.

⁴ Atualmente há uma série catalã, disponível na Netflix (www.netflix.com), site que disponibiliza materiais áudio visuais mediante o pagamento de mensalidade, que tem ganhado espectadores por todo o mundo. Intitulada Merlí e dirigida por Hector Lozano, basicamente, trata-se de um professor de filosofia com o mesmo nome da série e que desenvolve sua atividade docente, provocando os jovens a pensarem sobre seus problemas, as situações que ocorrem na escola, os problemas da política, enfim, aquilo que aflige a todos no momento presente. Para tais reflexões Merlí requisita os mais variados filósofos e filósofas, sem seguir uma ordem cronológica. Sua maneira de cativar os alunos é uma forma curiosa para se compreender melhor essa concepção de professor provocador. A série ainda apresenta uma segunda concepção importante, pois coloca o professor como alguém comum, que acerta e erra. O professor se apresenta naturalizado como sujeito do mundo. Cabe ressaltar, de modo geral, que não se pretende com essa indicação definir o modelo docente a ser seguido. Os professores não necessitam ser Merlí, mas, podem usar a produção feita na série para provocar os alunos a pensarem uma infinidade de questões. Na série as aulas de filosofia não são vistas como enfadonhas e inúteis. Busca-se ressaltar uma concepção de filosofia conectada com o mundo e que busca se atualizar ao interagir com os jovens. Em um mundo tecnológico e acelerado, Merlí ocupa um lugar importante, pois está inserida em meio a muitas produções de conteúdo e formato muito questionáveis e que também são consumidas pelas pessoas. Sua contribuição para a disseminação da filosofia ainda não pode ser determinada com precisão, pois não há pesquisas nesse sentido. Há um texto do prof. Dr. Renato Janine Ribeiro, importante pesquisador no tema da ética e da política e ex-ministro da educação no governo de Dilma Rousseff, que resalta alguns aspectos importantes sobre a série, apontando contribuições para o diálogo da filosofia para com as gerações mais jovens. O texto pode ser conferido em: <http://porvir.org/serie-merli-da-netflix-mostra-como-conectar-ensino-medio-a-vida-do-jovem/> (Acesso em 15/07/2018 às 08:08). Ribeiro, mobilizado pelos impactos da série, ainda criou uma página no Facebook, disponível em: <https://www.facebook.com/Merli%C3%AD-e-a-filosofia-no-ensino-m%C3%A9dio-148701185851349/> (Acesso em 15/07/2018 às 08:17), para discussão da série e um curso na Casa do Saber, para também discutir os desdobramentos de Merlí. Pelo que se percebe, os professores ocupados em realizar um ensino contextualizado e que dialoga com as novas gerações precisam ver a série, para retirarem suas próprias conclusões.

Essas tensões parecem deixar mais evidente ainda, ante outros problemas, a necessidade da especificidade na formação daqueles que ministram aulas de filosofia. Mesmo com todas os problemas que existem na formação de professores no Brasil, especialmente na formação básica das licenciaturas e na formação continuada dos docentes, o professor de filosofia do ensino médio deve ser formado na área, para poder abordar de forma mais satisfatória as dificuldades que envolvem este tipo de ensino, compreendendo com maior profundidade as habilidades mobilizadas e os desdobramentos no processo formativo.

É o professor de filosofia e formado em filosofia que tem mais possibilidades de se aproximar do discente, ao ponto de encantá-lo para com o conhecimento filosófico, pois ao traduzir uma filosofia ele acaba por fazer filosofia, ou seja, há um processo de criação que permanece delineado no interior das decisões que o docente assume, e que impactam sua atuação e o relacionamento dos alunos para com a filosofia.

1.3 A leitura e o encantamento pela filosofia

O aspecto que se falava anteriormente, de que o texto de filosofia não pode representar um obstáculo de aproximação também se inscreve na atuação docente. Com isso não se pretende definir um perfil padronizado ideal de professor, pois isso não encontra ancoragem justificada em nenhuma teoria ou prática. Não passa de contrassenso completo. Cada professor precisa encontrar a sua identidade enquanto docente. É um descobrir-se.

Em verdade, o objetivo aqui é apontar que existe um processo de encantamento, uma espécie de “sedução⁵”, na qual a atuação docente, a partir da maneira que é concebida e posta em prática, por si representa um acontecimento positivado no relacionamento dos alunos para com a filosofia. A mediação do professor seduz, aplaina os caminhos, auxilia na iniciação do

⁵ O termo sedução é complexo e polissêmico. Neste estudo seu significado aborda o conjunto de qualidades de alguém, ao ponto de despertar em outra pessoa, interesse por um rol de conhecimentos específicos. Como aponta Houaiss em seu dicionário: “sedução: ato de seduzir ou ser seduzido [...]. Conjunto de qualidades e características que despertam em outrem simpatia, desejo, amor, interesse etc., magnetismo, fascínio [...]” (HOUAISS, Antônio; SALLES, Mauro de. Dicionário Houaiss da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007, p. 2534). No caso em questão, está o professor que seduz o aluno, não para manipulá-lo a partir de algum viés ideológico, ou para ludibriá-lo a fim de buscar a satisfação de interesses escusos. Pensa-se, neste contexto, uma acepção que valoriza o trabalho docente no qual os alunos se identifiquem porque é feito de uma forma específica e por uma pessoa específica. Esta forma de atuação pode contribuir para que a recusa em relação ao hermetismo filosófico e as dificuldades na leitura de excertos de texto de filosofia, seja totalmente resignificada. Pelo que se percebe, esse processo de sedução representa um diferencial determinante na atuação docente e promove uma mudança de olhar dos discentes, em relação aos aspectos próprios da filosofia. Por si só, essa forma de sedução não resolve dificuldades e não ultrapassa problemas, mas, faz com que as relações sejam mais palatáveis. Essa sedução é um processo que auxilia no momento que atrai e desperta interesse.

contato direto da filosofia. Pelo que se percebe, esta ideia liga-se com a concepção de “personalidade intelectual amadurecida”, elaborada por Porta nos seguintes termos:

A figura do mestre só pode ser necessária na filosofia se há algo que apenas ele pode oferecer, algo para o qual ele é insubstituível. Este algo, abstratamente considerado, já sabemos, é o vínculo com a tradição. Agora, se o mestre é capaz de introduzir seu discípulo na tradição viva, é porque esta vive nele [...] Em última instância, podemos reduzir a quatro as tarefas essenciais que assume o mestre e que o definem. A primeira é introduzir seu discípulo no *philosophical way of thinking* [...] A segunda é orientar seu discípulo no “labirinto filosófico”, ordenando, priorizando e, em definitivo, focalizando problemas e conceitos de modo tal a evidenciar qual é seu verdadeiro núcleo. A terceira tem a ver com o mais rico que ele tem a dizer, com aquilo que é o decantado de seu estudo de anos. Nem tudo o que ele sabe merece ser ensinado. [...] Existe, finalmente, uma quarta e paradoxalmente decisiva tarefa, pois ele de forma alguma pode propô-la a si, já que ela não diz respeito a um fazer, mas a um ser. É através dela, não obstante, mais que por nenhuma outra, que ele marca indelevelmente seus discípulos. Seu prazer e sua tenacidade, sua consciência do complexo, o permanente alerta contra toda atitude ingênua, em suma, o que poderíamos chamar “sua personalidade intelectual amadurecida”, é uma ponte pela qual outros ingressam na tradição. (PORTA, 2004, p. 102-103).

Pelo que parece, a concepção de personalidade amadurecida possui proximidade com a noção de sedução, isto é, o professor que possui uma personalidade amadurecida carrega a tradição da filosofia como um sustentáculo na sua atuação profissional, preocupando-se em demonstrar claramente com seu posicionamento, que o seu discurso é fundamental no desenvolvimento formativo dos discentes. Sua prática docente passa a figurar como insubstituível ou como já foi dito anteriormente, torna-se interessante por que é o professor singular que realiza a prática e não uma pessoa qualquer.

Essa personalidade intelectual amadurecida pressupõe uma constante atividade de pesquisa, ou seja, o professor em geral e especialmente o de filosofia, tem a necessidade de se manter como pesquisador, buscando dar continuidade a seus estudos e reflexões. Entretanto, manter-se nesse constante processo de pesquisa é difícil, devido à escassez de recursos para a pesquisa, o comprometimento da carga horária dos professores com questões burocráticas das organizações de ensino das instituições, a falta de incentivo e o descrédito inegável que a profissão possui diante da sociedade. Muitas pessoas defendem a educação, mas a defesa do professor como ponto fundamental no desenvolvimento educacional não possui a mesma representatividade.

A valorização e o progresso acadêmico dos professores exige uma mudança considerável de posicionamento governamental e institucional para com a educação, no tocante a financiamento de pesquisas, concessão de bolsas de estudo, incentivo e conexão dos méritos acadêmicos a progresso nas carreiras, reestruturação das horas atividade, desburocratização das atividades avaliativas, discussão sobre currículo e definição de carga horária das áreas, espaço, disponibilidade de recursos e valorização de projetos que ultrapassem os limites da sala de aula,

em conexão com as comunidades em que as escolas estão inseridas, entre outras questões sobre ensino.

Ao lado das questões levantadas acima, ocorre a necessidade de o professor representar uma espécie de mediador, isto é, daquele que direciona o trabalho filosófico, orientando, priorizando e definindo como que a iniciação filosófica e o desenvolvimento das habilidades cognitivas se darão. A focalização em problemas e conceitos é fundamental para garantir um contato efetivo com a filosofia, para que não se transforme em resistência e desconexão com a realidade. A aproximação da filosofia para com os jovens e a realidade mais em geral exige colagens que só o professor tem a habilidade de fazer.

Tais colagens são fundamentais pelo fato de que, quando rendem sucesso, dizem muito aos jovens de hoje. Um professor que consegue demonstrar que a tradição da filosofia, seja da antiguidade ou da atualidade, tem algo a dizer para as atuais gerações, manifesta na sua atuação profissional o quanto a tradição permanece viva em seu ser, apresentando suas melhores facetas em relação à filosofia. Seu discurso, sua prática profissional são um convite para a iniciação ao conhecimento filosófico e isso contribui com o desenvolvimento dos alunos, especialmente ao tocante de suas habilidades cognitivas, no sentido de criar um pensamento de resistência.

1.4 A leitura e o professor nas aulas de Filosofia

Como já foi ressaltado anteriormente nesse estudo, as escolhas no que diz respeito ao ensino de filosofia assumem um papel central, já que em grande medida, são as opções definidas pelos documentos oficiais e pelos professores, levando em conta suas formações e opções teóricas, que darão uma certa identificação para o que se busca, do ponto de vista prático, com a manutenção da presença da filosofia no ensino médio. Este ponto é fundamental, pois pelo que se percebe, é comum em documentos e estudos sobre o ensino de filosofia se falar muito sobre o que se deve fazer, mas pouco sobre como realizar efetivamente este dever.

Está em jogo uma gama de escolhas que são complexas e exigem muita reflexão. Ensinar filosofia é o mesmo que negar a passividade, pois o envolvimento, a presença da vivacidade da tradição é o grande impulsionador no sucesso das práticas. Garantir que a tradição permaneça pulsante no intelecto dos profissionais de filosofia não é tarefa fácil, pois isso não pode representar mais uma idealização de caráter imperativo, sobre o que o professor deve fazer para conseguir isso ou aquilo. Em verdade, posturas imperativas são ouvidas por “ouvidos moucos” e terminam por figurar no interior das bibliotecas, com pouca contribuição efetiva.

Portanto, ao se tratar neste subitem, da leitura nas aulas de filosofia é fundamental deixar claro que as ideias apresentadas na sequência e os resultados colhidos, foram sendo coletados ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, na qual o autor se manteve desenvolvendo suas atividades de profissional docente. Tudo foi feito na solidão da pesquisa individual, nas pesquisas e discussões coletivas na universidade e nas aplicações práticas nas aulas de filosofia no ensino médio. Esses três polos são, em grande medida, a razão e o desafio dessa pesquisa e em quais os momentos, a presença de colegas, professores universitários e alunos se fez fundamental para o aperfeiçoamento do material produzido e coletado.

Cabe ressaltar que existe um contraponto importante sobre este tema. As pesquisas elaboradas no PROF, seja pelo aspecto de sua natureza, seja pela ausência de recursos e concessões de bolsas de estudos, somaram carga horária na vivência de professores com cargas de 20 à 40 horas. Nesse sentido, o professor pesquisador do PROF vivencia a dificuldade de além de preparar e ministrar suas aulas, elaborar e corrigir avaliações e reavaliações, participar de reuniões e conselhos de classe, ter que somar uma carga horária de pesquisa, leituras e dedicação no desenvolvimento de seu projeto. Não ocorre uma saída do pesquisador de sala de aula. Ele pesquisa na atividade docente, acrescentando à uma condição bastante precarizada mais trabalho.

A luz das reflexões de Byung-Chul Han, especialmente no seu livro: “Sociedade do Cansaço”⁶, isso representa em certa medida, uma faceta da sociedade do desempenho e da produção, desdobrada da sociedade disciplinar pensada por Michel Foucault, e que vê nos indivíduos a potencialização de uma auto escravização, isto é, para o autor não ocorre mais um domínio disciplinar de uma instituição ou alguém exterior ao indivíduo. Cada sujeito constrói as facetas, no interior da dinâmica social do desempenho e da produção, do seu controle e do seu cansaço.

Desta maneira, cada qual sofre os efeitos de uma dinâmica social adoecida e cansada, cravejada de situações de depressões e extenuação. Os sujeitos tornam-se esgotados pelas atividades que realizam e a cobrança que se impõem. Não há espaço para essa discussão nesse estudo, mas se percebe a necessidade de um olhar mais cuidadoso com esse acúmulo de atividades produtivas dos professores pesquisadores, pois elas podem contribuir para o adoecimento desses profissionais e diretamente, uma precarização da qualidade do ensino.

Retomando o tema da leitura, uma das questões iniciais que se apresenta na concepção de uso de textos de filosofia no ensino médio é a compreensão de que um ensino baseado apenas

⁶ HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

em manuais priva os jovens estudantes de um dos aspectos mais importantes na relação com a filosofia: o contato com as ideias na forma (*In natura*) que foram concebidas por seus autores.

Nesse aspecto, o ensino de filosofia ainda precisa aprender com as demais áreas, que o melhor é dar vez e voz aos autores e textos, para que falem por si aos discentes e com eles. Cabe ressaltar, que isso não é tarefa fácil e tal atitude, mobiliza uma quantidade significativa de questões que precisam ser abordadas de forma imediata.

Uma das questões iniciais que se apresenta, nesse contato entre estudante e texto é o desenvolvimento de uma metodologia que consiga efetivamente conectar a ambos, seja o estudante ao texto, seja o texto ao estudante, no sentido de que os estudantes se percebam participantes da sua formação enquanto seres que pensam por conta própria. Essa organização metodológica demanda um posicionamento pedagógico que centralize a compreensão de textos na realização da filosofia na escola. Essa ideia metodológica pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades que representem claramente o significado do pensar por conta própria.

Tanto a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, as orientações Educacionais Complementares (PCN+EM) de 2002 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio de 2018, carecem de clareza sobre quais seriam as competências próprias da filosofia, como percebê-las e como avaliar os seus desenvolvimentos.

Esta falta de uma definição mais pragmática pode representar um ganho, pois cada professor tem a oportunidade de pensar o ensino a partir de sua realidade escolar, com total liberdade para adaptações e delimitações necessárias. Entretanto, como seria possível perceber ou dimensionar sobre aquilo que não se apresenta claramente? Por vezes, parece que há uma defesa de que as competências acontecem, mas sem uma objetividade acerca desse desenrolar. Pelo que se percebe, não se pode ensinar a partir de suposições ou de pilares improvisados, pois quanto maior o improviso, maior também se apresentam os posicionamentos subjetivos e a falta de critérios.

O “achar” substitui em certa medida o “pensar”, e fatalmente a aula de filosofia pode se tornar a aula sobre o professor X. A filosofia perde a sua centralidade e a atuação prática de um sujeito toma o espaço. Essa opção propositiva permanece demasiadamente no campo teórico idealizado, sem apresentar um enfoque mais direto sobre uma metodologia do uso de textos de filosofia no ensino médio. Pelo que se entende, tornam-se incipientes os documentos apresentarem essa onipotência do texto de filosofia, de forma solta, a depender das condições e interpretações que cada docente faça.

Com isso, não se está afirmando que os documentos citados acima ou outros que possam surgir no futuro, deveriam imperativamente determinar como se trabalhar com textos de filosofia no ensino médio. Pelo contrário, os documentos poderiam estabelecer alguns parâmetros de auxílio aos professores, para que julgassem a partir de suas formações e realidades, a real relevância das proposições e as adaptações necessárias em cada contexto. Tais indicações funcionariam como possibilidades, como caminhos a serem trilhados de diversas maneiras.

Suspeita-se que essa indicação sobre os textos de filosofia da maneira que é feita nesses documentos, demonstra uma leitura unilateral do ensino de filosofia, como se fosse uma adaptação de metodologias utilizadas na universidade e que, do ponto de vista geral, sagraram sucesso na sua utilização. Cabe apontar, com muita cautela, que o público que frequenta as salas de aula do ensino médio brasileiro não possui de forma imediata, a mesma cadência daqueles que estão na universidade.

Há nesse período de vida dos adolescentes demandas que precisam ser levadas em conta, isto é, problemas que afligem diretamente suas existências, os quais podem fornecer um campo significativo de atuação filosófica, no sentido de significar ou ressignificar as existências por intermédio da filosofia. Não se pode esquecer, igualmente, que no ensino médio a filosofia é apresentada a todos, diferentemente do que acontece na universidade, visto que o grau de especificidade e enfoque buscado é bem distinto e não se apresenta a toda a população universitária da mesma maneira.

Ainda é preciso ressaltar que a filosofia não pode assumir o papel de um “psicologismo” ou da autoajuda, como se fosse um campo que responde a demandas dos discentes de modo singularizado. Pelo contrário, ela representa a área do conhecimento que questiona e ajuda o aluno, a partir de sua tradição conceitual e de um rol inesgotável de textos e ideias, a problematizar sobre suas próprias demandas e dos demais alunos. Claro está que ele pode encontrar na tradição respostas para situações singulares de sua subjetividade, mas esse não é o mote que impulsiona o trabalho da filosofia no ensino médio. Sendo assim, existe a necessidade de uma abordagem sobre as competências próprias que envolvem a filosofia e a leitura de textos filosóficos.

Do ponto de vista geral, a abordagem sobre a leitura de filosofia nas salas de aula do ensino médio realizada nessa pesquisa, demonstra que esta discussão representa um terreno um tanto pantanoso e complexo. Ler por ler, ler para dizer que se leu ou para constar nos registros de classe, pois se houver algum questionamento oficial, seja de instâncias pedagógicas, gestoras ou de pesquisadores em ensino de filosofia, sobre a atuação do docente de filosofia e a presença

do texto nessa atividade, representa no mínimo uma falta de honestidade intelectual e demonstra a perversidade que a profissão de professor pode se tornar: registrar em virtude de alguma cobrança futura, e não porque isso é o resultado de uma metodologia e uma didática que se fazem fazendo. Atuar com a filosofia e ler filosofia no ensino médio, pelo que se percebe, exige um posicionamento preciso sobre a própria atividade filosófica nessa etapa de ensino. Portanto, trata-se de escolhas a serem feitas.

Uma concepção de formação que leva em conta os conceitos busca estruturar uma noção formativa com o seguinte posicionamento: a filosofia no ensino médio representa uma introdução aos temas, problemas e conceitos, abordados pela tradição filosófica ou que se apresentam com exigência reflexiva na atualidade. Desta maneira, é fundamental deixar claro que uma introdução representa escolhas, isto é, são possibilidades de entradas de contato e diálogo com a filosofia.

Elas não figuram como as únicas e podem não ser as mais corretas. Não está em jogo uma classificação de caráter ético, isto é, do que parece ser mais certo ou errado. É uma aposta, um acreditar. Pensa-se, neste aspecto, sobre o que fazer e como fazer filosofia no ensino médio. Ambas as coisas são possíveis e os resultados desse estudo demonstrarão.

A reflexão carrega um grau de idealização, mas o fundamental é apontar a importância do docente na sua própria definição sobre seu trabalho, seus recortes, adaptações e suposições. Percebe-se um grande prejuízo, ao menos para a metodologia e a didática em filosofia, quando o professor não filosofa, ou seja, se apenas cumpre o ritual tradicionalista de dar aulas.

Filosofar ou esforçar-se por fazê-lo demonstra um senso de pertencimento da filosofia diante dos discentes que é determinante. Ao mesmo tempo em que os alunos participam do movimento introdutório em relação à filosofia, o docente, na sua postura profissional se introduz enquanto atuante, e isso contribui para que ambas as esferas mantenham-se alinhavadas com o desabrochar formativo. Enquanto o aluno se faz estudando, o professor se descobre atuando.

Esse filosofar do professor faz diferença, pois aplaina o caminho para os próprios alunos desenvolverem suas reflexões filosóficas. Ocorre que os discentes ao perceberem um professor que filosofa, em muitos casos, se sentem provocados a fazer o mesmo, nem sempre da mesma maneira e com as mesmas concepções, mas buscando refletir sobre aquilo que se apresenta. E cabe ressaltar que isso não se restringe aos momentos de sala com a presença do professor. Percebe-se uma expansão dessas posturas para as conversas de intervalo, nos passeios, nos ambientes familiares, nos diálogos nas redes sociais. Sendo assim, acontece uma apropriação, um tomar posse.

No que diz respeito às opções definidas para a realização dessa pesquisa, optou-se por trabalhar com a leitura de filosofia, no que diz respeito à seleção de trechos de texto, no interior do conteúdo estruturante de Estética. É importante ressaltar, que do ponto de vista metodológico, o mesmo posicionamento pode ser assumido para os demais conteúdos estruturantes, bastando adaptações acerca de cada conteúdo e na sequência didática que se inscreve.

Percebeu-se ao longo da carreira docente o problema formativo do aspecto leitor dos estudantes. Não se trata de atribuir responsabilidades ou isentar figuras. Em verdade, pelo que parece, há uma necessidade de objetividade prática no que diz respeito a uma metodologia da leitura de textos em geral, e mais especificamente os de filosofia. Não está em questão, por mais que possa parecer buscar eleger técnicas que se aplicariam a qualquer registro textual filosófico. Não há uma metodologia única. Os desdobramentos a seguir buscam sanar necessidades que foram sendo percebidas ao longo do processo formativo e dessa pesquisa, podendo servir como referencial para situações que extrapolem os limites deste estudo.

1.5 Metodologia para definição de excertos de textos ao ensino de filosofia

No sentido de fazer do texto de filosofia uma presença central nos procedimentos formativos desenvolvidos em sala de aula no ensino médio, vê-se a necessidade de elaboração de princípios mínimos para a eleição de recortes de textos de filosofia, pois defender objetivamente a presença do texto de filosofia nos processos formativos, ou seja, propor a onipotência do texto de filosofia, ou os benefícios da sua presença no ensino médio, não garante a sua real execução.

Trata-se de uma decisão complexa e que carrega diversos problemas, seja quando se decide por passagens completas de textos, capítulos ou até trechos maiores, seja no recorte de passagens, parágrafos ou trechos menores. Invariavelmente, a opção demonstra um posicionamento identitário com a filosofia no ensino médio. Pelo que se percebe, entendê-la como introdução aos temas, problemas, conceitos e a sua história propriamente, demanda a escolha de como essa aproximação ocorrerá. Nesse ponto, não se arriscar na definição de como posicionar o texto de filosofia no ensino médio, representa mais um obstáculo do que ganho.

Levando em conta a experiência formativa e docente, além das percepções desse estudo, optou-se pelo excerto de texto que não ultrapassasse o limite de uma página. Em verdade, não se busca estabelecer propriamente um mínimo ou máximo de linhas que sejam considerados adequados. Há inúmeros fatores envolvidos na escolha de cada texto e autor. Do ponto de vista

geral, o espaço de uma folha parece representar uma boa fração de texto, que possa efetivamente ser trabalhado em sala de aula, com a presença mediadora do professor, lendo conjuntamente com os alunos o fragmento escolhido.

Essa opção reflete diretamente uma leitura da presença da filosofia no ensino médio, isto é, a proximidade da concepção de que a filosofia no ensino médio deve representar uma introdução aos temas, problemas, conceitos e a própria história dessa forma de pensamento. Filosofar no ensino médio representa participar, alunos e professores, de uma introdução a todo o esforço filosófico feito desde a antiguidade, para dar conta de situações e problemas de latência. Para que isso ocorra, no que diz respeito ao texto, a seleção de excertos de texto figura como uma opção correta e necessária.

O excerto de texto vigora nas mais variadas áreas do conhecimento e esteve presente em todos os livros didáticos selecionados pelo MEC, para compor o último Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), que selecionou livros didáticos de filosofia em todo o território nacional. Trata-se, portanto, não apenas da opção de um docente, mas da presença corriqueira nas mais variadas situações pedagógicas.

Pôde-se dizer que a concepção de excerto de texto encontra embasamento pois,

[...] um “trecho” de texto só tem validade na medida em que consideramos como um instantâneo, como a fixação provisória de limites que se deslocam e se reagenciam, unidade móvel e lacunar que a análise reinscreve em conjuntos também flutuantes. Se não é possível definir de antemão os limites do fragmento nem o “filosofema”, que representa a unidade mínima de sentido, podemos, no entanto, situando-nos no âmago da discursividade concreta, determinar quais são os constituintes mínimos de um texto filosófico. [...] A dificuldade de leitura é, portanto considerável: de um lado, o fragmento é uma unidade flutuante que nos convida, sob a cadeia linear, a analisar a complexidade textual constituída por operações filosóficas elementares; de outro, ele se integra em conjuntos mais vastos, com dimensões também variáveis, quer sejam colaterais, superpostos, ou construídos transversalmente através da composição geral da obra [...]. (COSSUTTA, 1994, p. 08-09).

O excerto de texto é encarado, a partir disso, como um momento central na elaboração da experiência de introdução à filosofia, por meio das aulas de filosofia no ensino médio. Por mais que esse estudo se paute a partir das pesquisas realizadas nesse âmbito de formação, entende-se que essa concepção pode ser extrapolada para além, podendo ser aplicada, inclusive, nas atividades desenvolvidas no ensino superior. O contato direto e imediato com o excerto de filosofia, por mais que temporariamente coloque de lado o todo da obra, fornece uma oportunidade do discente do ensino médio “experienciar” o contato com um trecho de texto de filosofia, momento que seria irrealizável na vida da maioria se não estivesse na escola.

Trata-se do discurso do filósofo que se apresenta diante do aluno, ou seja, são as ideias de diferentes pensadores que são postas diante do discente, provocando-o a pensar sobre.

Mesmo que seja para gerar repulsa e negação direta do texto, pelo que se percebe torna-se muito custoso assumir a total passividade diante do fragmento textual. Quando selecionados com cuidado, os recortes textuais falam e fazem falar, provocando o questionamento e desafiando posições. Os alunos passam a filosofar a partir deles, qualificando suas leituras de mundo e promovendo alterações naquilo que se apresenta incoerente ou pouco desenvolvido das suas ideias.

Nesse sentido, a seleção dos excertos de textos leva em conta o conteúdo estruturante estudado, o tema em abordagem, o problema discutido na passagem, definições que se apresentam de modo mais direto e sua contribuição para a introdução à filosofia, que está sendo buscada pelo docente. Não é apenas uma decisão arbitrária do professor que considera o texto relevante. Há esses fatores em questão que precisam ser observados, não no sentido de se estruturar uma técnica única para recortes de textos de filosofia, até porque ela estaria falha antes mesmo de ser utilizada, visto que a variedade de discursos filosóficos é muito vasta.

Trata-se propriamente de pontos a serem levados em conta no momento que o professor seleciona excertos de texto para utilizar com seus alunos. Fatalmente, em diversas situações o recorte pode ser que não funcione, não apenas porque o lugar escolhido para realizar a separação do fragmento do original esteja incorreto, mas por fatores externos, alguns provindos dos próprios alunos ou das condições que se apresentam nas mais variadas escolas brasileiras de ensino médio.

Os recortes podem ser feitos de antologias de textos, de obras clássicas, de textos publicados em meios impressos ou virtuais ou dos próprios livros didáticos, disponibilizados pelos governos para os estudantes fazerem uso. Mesmo possuindo uma infinidade de problemas e questões específicas, as quais não fazem parte propriamente dessa pesquisa, a seleção de excertos de texto dos livros didáticos pode representar um ganho objetivo, pois os alunos, em um número considerável pelo país, dispõem do material em sua casa e, sendo assim, podem retornar aos textos em momentos outros que não os da sala de aula.

Cabe registrar ainda, a necessidade de disponibilidade e ampliação de recursos no Brasil, para a realização de práticas educativas de qualidade, que passam pela disponibilidade de bibliotecas atualizadas nas escolas, com quantidades significativas de exemplares, da presença de profissionais capacitados em biblioteconomia e gestão da informação, para gerenciarem adequadamente a catalogação e a preservação do acervo, da disponibilidade dos materiais necessários à realização das cópias dos excertos de textos, além da disponibilidade de

recursos tecnológicos e o acesso a milhares de ebooks, em edições confiáveis da cultura filosófica e mais geral, que hoje se encontram disponíveis⁷ no ambiente virtual.

Cabe também, uma formação dos docentes para o trabalho com textos filosóficos, que ultrapasse a simples defesa de que o texto deve estar presente. Parece ser de fundamental importância o desenvolvimento de materiais e estratégias pedagógicas que estejam pautadas nos textos e demonstrem objetivamente, como aproximar os jovens desse recurso cultural. Há ainda outros fatores que impactam no desenvolvimento de um processo formativo promissor, os quais por questões metodológicas da pesquisa não serão abordados.

No que tange à atividade de seleção de excertos de textos de filosofia, como material didático para o ensino de filosofia, se trata de observar como que se estruturam as definições temáticas das passagens, as questões/problemas que são levantadas, as definições conceituais determinadas e na contribuição dinâmica para o movimento de aprendizagem em questão.

Esses pontos não são os únicos e não se pretendem universais. Entretanto, vigoram com certos prestígios em variadas formas textuais filosóficas, isto é, são percebidos nos diálogos, nas cartas, nos tratados e nos ensaios, com maior ou menor incidência. Portanto, são compreendidos como passos importantes para delimitação de uma “técnica” do recorte, se assim se pode chamar a atividade que muitos realizam com textos de filosofia, nem sempre com a disponibilidade de ferramentas para selecionar de forma mais clara e objetiva o que será apresentado aos alunos.

O recorte de textos não acontece de modo dissociado do processo de leitura dos próprios textos. Em verdade, ao se realizar a seleção de um trecho, seja do tamanho que for, cabe apontar que o docente precisa ter em mente o público que receberá o texto e qual tipo de leitura busca elaborar com os jovens. Recortar sem pensar em como lerá, de que forma mediará os textos e as questões que poderão surgir, parece representar apenas uma etapa do trabalho com textos no ensino de filosofia. Se for fundamental selecionar textos, tão importante é buscar ler significativamente aquilo que foi selecionado, buscando fazer sentido nas existências daqueles que se introduzem nessa forma tão vasta de conhecimento que é a filosofia.

⁷ Existem diversos sites que disponibilizam, de forma parcial ou integral, obras da cultura em geral. O Site Le Livros: www.lelivros.com (Acesso em: 03/10/2018, as 10:56), possui uma quantidade muito significativa de obras de filosofia, todas disponibilizadas de forma gratuita e em diferentes formatos, que podem ser baixadas para serem lidas em leitores digitais, computadores ou até celulares.

1.6 Uma possibilidade de ler filosofia no ensino médio

A partir da atividade docente desenvolvida no ensino médio, percebeu-se a necessidade da elaboração de um material objetivo, sobre como se ler um texto de filosofia. Como quase a totalidade dos alunos não possui acesso amplo a obras filosóficas e não faz parte de seu hábito formativo o contato com textos de filosofia, o ordenamento de dicas acerca de como ler um texto de filosofia se fez necessário. Essa compilação de informações e a discussão com os alunos sobre seus pontos fundamentais foi um primeiro aspecto para o contato com os textos de filosofia.

A partir das pesquisas realizadas, buscou-se apresentar aspectos de três referências distintas, para que os discentes percebessem que o trabalho formativo se constitui por intermédio de um referencial diversificado, conectado com propostas claras e focado. Para essa realização optou-se por recortes do livro de Evelyne Rogue (2014), Dominique Folscheid e Jean Jacques Wunenburger (2013) e de Mário Ariel Gonzalez Porta (2004). Reconhece-se que existem muitas outras referências sobre o tema⁸, mas é preciso realizar escolhas que estejam mais próximas da proposta formativa que se busca. Os recortes de textos feitos dos livros referidos apresentam um grau de clareza e objetividade considerados fundamentais, para se iniciar um trabalho de contato com os textos de filosofia no ensino médio.

Como se perceberá na leitura dos excertos selecionados, eles figuram como uma introdução geral de técnicas para se ler proveitosamente um texto de filosofia e arrisca-se dizer, qualquer outro texto que se apresente diante dos alunos. Estão em jogo, proposições organizativas que fornecem marcos precisos, nos quais os alunos e o próprio professor podem se apoiar, no trajeto formativo que buscam desenvolver a partir dos textos e conceitos filosóficos. Por questões de organização metodológica, separaram-se os excertos de texto e cada qual foi lido e discutido com os alunos, ao mesmo tempo em que eram realizados fichamentos pelo docente no quadro, ressaltando os principais pontos a serem percebidos em uma leitura de aspecto filosófico. Os excertos são:

8 Reconhece-se a imensa importância das reflexões de Victor Goldschmidt (“Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos”), especialmente suas ideias sobre a leitura e interpretação no interior da filosofia. Também cabe ressaltar a grande contribuição das reflexões de Martial Guérault (“O Método em História da Filosofia”), no que diz respeito às fundamentações e críticas acerca do método estruturalista de leitura. Também são importantes as teses defendidas por Salma Tannus Muchail (“A Filosofia e seu Ensino: um modo de ler”), sobre as diferentes etapas que envolvem a leitura. Entretanto, tais autores não fizeram parte desse estudo de forma direta, pois pelas pesquisas realizadas e frente às necessidades que se apresentaram, as obras e autores escolhidos contribuíram de modo mais introdutório acerca do tema da leitura, e os passos indicados apresentaram objetividade significativa para realização da tarefa no ensino médio.

Excerto 1:

Fazendo um estudo organizado de texto: deve-se por em evidência o problema essencial colocado pelo texto, destacando: Tema do texto. A tese sustentada pelo autor. O sentido e o alcance filosófico expresso pela problemática. Deve-se estar atento aos passos do autor. Deve-se compreender o texto de maneira precisa. Deve-se estar atento às articulações lógicas do texto: pois, então, assim, etc. É preciso perguntar-se: “por que o autor disse isso? (ROUGUE, 2014, p. 30).

Excerto 2:

O texto não é apenas um objeto obscuro, é um guia. Ele é que vale, e somente ele [...]

As dificuldades do texto têm portanto sua solução no texto [...]

Ordem lógica da explicação

Para fazer as coisas na ordem lógica, a explicação deve portanto:

- separar o tema (aquilo de que trata o texto) da tese (aquilo que o autor afirma), a fim de elaborar uma problemática cujos objetos sejam assinalados;
- identificar o movimento geral do texto, seus momentos particulares e suas articulações, a fim de reconstruir sua argumentação;
- enquanto progride, revelar, analisar e fazer funcionar as noções filosóficas indicadas pelas palavras, subentendidas ou implicadas;
- estatuir [por em vigor], o discurso efetuado, a fim de apreciar sua natureza e seu alcance [...]

O cerne da questão na prática com os textos consiste em;

1 – Tema: O tema ou objeto do texto, isto é, aquilo de que trata o autor nessa passagem... Para satisfazer essa exigência e proteger-nos contra qualquer derrapagem, há um pequeno teste muito simples: é necessário e suficiente que o tema corresponda efetivamente à totalidade do texto, e não a uma ou outra de suas partes. Enquanto essa exigência não for satisfeita, você não captará o tema correto, não captará o objeto do texto [...]

2 – Tese: A tese do autor nesse texto, isto é, o que ele enuncia a propósito de seu objeto. A tese é a posição filosófica adotada pelo autor a respeito do problema geral enunciado no tema; sua enunciação deve permitir identificar claramente a especificidade, e até mesmo a originalidade, da tese defendida[...] será dada de preferência uma forma interrogativa, a fim de atizar o interesse e jogar realmente o jogo do questionamento. A tese é o núcleo duro, que é preciso identificar sem erro, exprimir em poucas palavras[...]

3 – Os objetos de discussão do texto: tomados ao pé da letra: o que é que tal discurso “põe em discussão”? Os objetos de discussão podem ser variáveis conforme o texto, mas devem sempre permitir avaliar a tese filosófica quanto a seu alcance e a suas consequências para o tema geral[...] Essa exposição deve ser breve e até lapidar: estando enunciado isto, o que dá resulta para aquilo? Quais são os riscos, os ganhos, as perdas, em tal domínio, em função de tal enunciado ou de tal posição? [...]

4 – Os movimentos do texto, isto é, os diferentes momentos do pensamento do autor, ligados racionalmente por articulações bem precisas, a fim de individuar a estrutura da argumentação [...]

[Fazendo uma leitura completa e filosófica de um trecho de texto ou até de um livro todo:]

Para que uma leitura e explicação adquira aspectos filosóficos ela deve seguir alguns passos fundamentais. Entre eles destacam-se;

- 1 – O leitor deve “assinalar os termos importantes e extrair deles as noções filosóficas, que devem ser analisadas com cuidado, levando em conta o contexto.
- 2 – O leitor deve “assinalar os problemas e questões encontrados, ou deduzidos por implicação, num estilo sempre interrogativo, a fim de fazer progredir a investigação.
- 3 – O leitor deve “destacar as articulações e desenvolvê-las, o que o autor geralmente não faz, ou faz de maneira muito rápida e alusiva. Os termos de articulação (se, então, portanto, etc) devem ser considerados com o maior cuidado. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2013, pp. 35-43).

Excerto 3:

O objetivo da análise filosófica não é falar “como”, mas falar “de” Platão, Kant e Foucault, entendendo o que eles dizem como resposta a seus respectivos problemas.

Entender é “traduzir”; ter entendido um texto é ser capaz de poder oferecer uma “tradução” dele. No entanto, não é qualquer tradução que constitui um entender. Para que o seja, ela deve representar um ganho em relação ao original; deve ser mais explícita e, inclusive, se possível, mais clara e até mais precisa, que aquele [...]

[...] entender não é explicar (nem histórica nem psicologicamente) o texto: é explicar o seu sentido; não o porquê, mas o que é dito [...]

Como sei que entendi corretamente?

O critério realmente decisivo é que toda boa leitura é “óbvia”, ainda que nem por isso seja trivial. Trivial é o que todo mundo vê com apenas olhar; óbvio, aquilo que podemos olhar sem ver, mas que nem podemos deixar de ver uma vez que nos é indicado o modo como devemos olhar. Nossa reação usual, em tais casos, é um: “Mas é isso! Como não o vi antes! “[...] podemos comparar a tarefa de leitura com a visão no microscópio: o que se vê é sempre ‘o mesmo’, mas há um ponto de fixação da lente que nos permite ver com nitidez. O conceito de focalização é um conceito-chave para entender tanto o que seja a filosofia como o que seja o trabalho filosófico. (PORTA, 2004, pp. 54-61).

O primeiro excerto apresenta uma “métrica básica” de apontamentos e detalhes que precisam ser observados em uma iniciação de leitura filosófica. Cabe apontar, que a autora assume um tom imperativo, utilizando o verbo dever em sentido de ordem, como se este fosse o único caminho. Pelo que se percebe, isso não acarreta um grande prejuízo no desenvolvimento da metodologia. Como a autora está refletindo sobre técnicas em um sentido pragmático, este tom funciona bem, visto que carrega um peso de exigência e uma indicação de precisão bem definidas.

Existem dificuldades dos alunos no processo de leitura, por motivos que ultrapassam totalmente os limites desse estudo, desta forma, este tom imperativo auxilia-os na percepção do texto e daquilo que precisa ser observado. As indicações dadas pela autora figuram como informações mínimas na atividade de se fazer um trabalho estrutural diante de um texto. Por isso, os excertos de Rougue foram dispostos no início do material compartilhado com os alunos.

O levantamento do Tema, da Tese e do Sentido da maneira que é feita, posiciona o discente de modo bastante objetivo diante do texto, contribuindo para que se evite, ao menos em parte, o choque inicial que assusta e faz muitos estudantes não realizarem a leitura de textos filosóficos. O aluno apresenta-se diante do texto com um instrumental básico daquilo que precisa perceber, para que seu entendimento se configure de forma proveitosa. Portanto, o primeiro recorte de texto fornece ferramentas iniciais e que são úteis para a leitura de muitos textos filosóficos e de demais matrizes literárias, não exploradas nessa pesquisa.

Já o recorte de texto dois apresenta as características nomeadas no primeiro excerto, mas com um grau de aprofundamento maior, ressaltando a importância da centralidade do texto e do quanto o respeito a sua abordagem se faz necessário. Trata-se de argumentar em favor da necessidade própria do texto, reconhecendo-o como um guia, que apresenta dificuldades,

dirimidas a partir de uma análise mais detida e profunda. Neste recorte há uma valorização sobre a discussão própria que se realiza no texto, pois os textos, considerados filosóficos, buscam discutir problemas que se apresentam diante daquele que pesquisa e reflete. Há, portanto, uma provocação para que se perceba o que está sendo problematizado, delineando assim, uma leitura que não se contenta apenas com a compreensão literal das palavras e a sua organização no interior do discurso textual. Estão em evidência os problemas e os conceitos mobilizados para se tratar de tais questões.

Na parte final identifica-se, também, um tom imperativo utilizado pelos autores, igualmente utilizando o verbo dever em uma acepção de ordem. Em verdade, pelo visto, está em questão a composição de ferramentas que sejam úteis no contato com os textos. Elas são fundamentais, pois os alunos também lerão textos de filosofia ou de demais áreas, sem a presença mediada do professor. Sendo assim, tais ferramentas auxiliam como guias na tarefa complexa que é a leitura.

O terceiro excerto de texto possui uma característica pragmática, primeiramente, sobre a análise filosófica e o que se busca com ela. O aspecto levantado pelo autor, que não se busca falar “como” os filósofos, mas a partir “de” filósofos se configura como importante para a compreensão dessa pesquisa e do ensino de filosofia como um todo. Nisso se inscreve, em certa medida, a possibilidade de sucesso com a filosofia e a leitura de seus textos no ensino médio, pois demonstra um compromisso formativo, que não quer tornar as pessoas repetidoras de autores, mas suficientemente emancipadas ao ponto de terem condições de utilizarem ideias de autores nos contextos de aprendizagem e para além desses.

As implicações são muitas e corroboram, no que diz respeito ao ensino de filosofia, com que tipo de definição se está trabalhando nessa etapa formativa. Para essa pesquisa, a presença da filosofia no ensino médio tem por escopo, introduzir os alunos em um campo intelectual, reflexivo e cultural, fornecendo-lhes conceitos, questões/problemas e concepções que contribuam para sua compreensão, enquanto sujeitos formativos, das suas possibilidades e do auxílio que tais ideias podem fornecer para seu processo formativo. Sendo assim, não está em questão propriamente, tornar os alunos filósofos ou esperar que estes ajam como tais, pois seria imensamente imperioso definir com clareza qual seria a ação de um filósofo.

Coloca-se em questão que a filosofia pode e deve ocupar espaço nas ações desenvolvidas pelos discentes, nos mais variados cenários, pois é a área que se debruça com os conceitos, esses referenciais fundamentais para a compreensão e problematização das pessoas e da realidade em suas infindáveis facetas. Cabe, portanto, fazer da filosofia na vida dos alunos uma experiência de enriquecimento imprescindível, na qual se valoriza seu crescimento

formativo. A filosofia, assim, apresenta-se como um fator incontornável, pois a especificidade das suas entregas não se apresenta a partir de nenhuma outra área. O seu momento se torna único exatamente por ser o que é, ou seja, filosófico.

Isso pode representar um caráter de obviedade, como uma percepção generalizante e de pouca profundidade, como se qualquer ser pensante pudesse percebê-lo. Em verdade, como se observa no final do terceiro excerto de texto, a obviedade torna-se uma espécie de *start*, figura como uma tomada de consciência, um perceber no sentido mais geral do termo.

Trata-se do famoso: “como não percebi isso antes”. É como se o discente observasse certa passagem, o momento exato daquele que não via e passa a ver e, depois disso, não regride mais ao plano e ponto inicial. Algo aconteceu e isso foi determinante. Esse momento não é um congelamento, uma paralisia do tempo. Muito pelo contrário, ocorre o movimento próprio do pensamento, a sua melhor atividade, pois ela se apresenta límpida e vigorosa. É a própria formação que se dá enquanto acontecimento.

O acontecimento próprio da formação ou ainda, a experiência filosófica no ensino médio, momento configurado pela introdução do discente às questões que se inscrevem no interior dos temas, problemas, teses e conceitos da filosofia, este momento nem sempre é evidente. Como se trata de processo formativo, por vezes as dificuldades estruturais atrapalham imensamente, as questões e defasagens básicas que os alunos carregam consigo ao passar dos anos são empecilhos, mas também existe a possibilidade de que o instrumental que se utiliza, para observar ou avaliar o desenvolvimento formativo dos discentes, não se apresente de modo singular diante das demandas.

Desenvolver a habilidade de perceber qual proposta ou formato pode ser mais interessante para determinado grupo de alunos é tarefa constante de pesquisa do professor, pois exige especificidade no conhecimento que se possui, acerca da realidade na qual se ensina, além do fator de vontade e coragem para arriscar e propor as inovações necessárias.

Pelo que se percebe, a valorização do potencial humano de cada sujeito e a participação efetiva de cada ser em seu processo formativo, ocorre de modo singular, a partir do momento em que a filosofia corrobora uma experiência de pensamento, proporcionando um grau de importância que se valoriza por si mesma. Torna-se, portanto, fator imprescindível na mente daqueles que são o centro das atenções no processo formativo, ou seja, os discentes.

Nesse aspecto, se percebe a importância de variar os caminhos de entrada da filosofia, no âmbito de engajar o jovem com a sua própria formação. Este engajamento singular precisa corroborar como um fator de extrema importância e necessidade, pois o discente percebe-se responsável por si mesmo. Isso contribui para que o contato inicial com a filosofia,

corriqueiramente de choque e repulsa, aconteça de modo mais produtivo e sedutor, isto é, com maior convite e relacionamento positivo.

Nesse sentido, a filosofia no ensino médio, por ser entendida como uma introdução às questões e conceitos filosóficos variados, demanda um apurado e variado rol de instrumentais metodológicos. Não se descarta em hipótese alguma o tradicional, a aula expositiva, a resolução de exercícios, mas percebe-se que é preciso mais para tornar essa parte da etapa formativa dos jovens significativa. Sendo assim, é fundamental ficar claro que tanto o trabalho com os conhecimentos, como as formas de avaliação exigem certo grau de experimentação, ou seja, uma busca pelo improvável.

O risco que se corre na experimentação no âmbito educativo é grande, entretanto, prescindir dele é deixar de lado momentos de desafio e igualmente se colocar em estado de aceitação das “receitas” que “sempre deram certo”. A filosofia parece não corroborar com o “sempre o mesmo”. Por ser formadora, se encontra inacabada e, desta maneira, também acontece no movimento dos momentos que se desdobram ao longo do seu ensino.

2 OS EXCERTOS DE TEXTOS DE FILOSOFIA ACONTECENDO EM SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA A PARTIR DO CONTEÚDO ESTRUTURANTE DE ESTÉTICA

Pensar a formação por meio do conceito acarreta uma série de questionamentos filosóficos dos mais variados temas. Não é simples definir uma concepção de formação e, além disso, associada diretamente ao conceito, como estrutura constituinte. Percebe-se certo consenso sobre o uso de conceitos no ensino de filosofia, sem uma problematização acerca da definição de conceito e da sua especificidade no que diz respeito ao ensino de filosofia.

Muito desse consenso acerca do relacionamento para com os conceitos se deve a presença da filosofia de Gilles Deleuze e Felix Guatarri no Brasil. Para Deleuze, especialmente na obra *O que é filosofia*, a criação de conceitos seria um momento oportuno no trabalho filosófico, sendo possível a partir das situações vivenciadas no contato e na prática filosófica. Essa ideia foi assumida por muitos pesquisadores no ensino de filosofia brasileiro. Um dos que mais se destaca é Silvio Gallo, importante pesquisador no âmbito do ensino de filosofia, com uma vasta produção intelectual. Essa concepção acabou sendo admitida em documentos oficiais como parte integrante do trabalho filosófico no ensino médio. Sendo assim, criar conceitos seria uma possibilidade dos docentes e discentes de filosofia no ensino médio.

Essa criação conceitual seria a última etapa de uma sequência indicativa de como deve se organizar o trabalho filosófico: 1 – mobilização; 2 – problematização e 3 – criação de conceitos. A grande questão sobre este ponto é a falta de clareza e objetividade acerca do que significa criar conceitos. Não fica claro como seria possível desenvolver esta atividade e menos ainda, como identificar o produto como fator conceitual. A criação de conceitos seria uma habilidade natural de todos os sujeitos ou um instrumento prático que pode ser aprendido? Cabe ressaltar que não é objetivo desse estudo desenvolver uma crítica direta a essa concepção, mas é fundamental ressaltar que sua falta de clareza se percebe nos documentos oficiais e no próprio livro didático escrito por Silvio Gallo. Pelo que se entende, existe a necessidade de uma precisão prática mais desenvolvida e clara sobre a defesa da criação de conceitos, pois muitos docentes assumem essa concepção de modo dogmático. Sendo assim, eis um campo fortuito para futuras investigações sobre a didática própria que envolve os conceitos ou ainda, uma pedagogia própria dos conceitos, como pensou originalmente Deleuze.

Nesse sentido, a parte prática dessa pesquisa investiga a formação por meio do conceito, elegendo um problema filosófico alinhado com o conteúdo estruturante de Estética: como é possível definir o conceito de arte? A escolha desse problema leva em conta uma série de fatores, entre eles estão: a natureza própria da investigação, ou seja, investigar o que define uma

obra de arte parece representar, entre outros aspectos, uma investigação sobre o conceito de arte e, portanto, encontra-se uma questão genuinamente filosófica, isto é, a investigação sobre os componentes que delimitam a definição de algo.

Como segundo motivo, leva-se em conta a discussão filosófica realizada por Theodor Adorno, filósofo que é um dos pilares de sustentação dessa pesquisa, seja no âmbito mais teórico, ou nos desdobramentos práticos das atividades realizadas. Além desse quesito, há um interesse desse estudo em valorizar a discussão estética, pois se percebe que muitos materiais usados no ensino de filosofia, dispõem a estética como algo “estranho” em relação aos demais conteúdos. Justifica também o recorte no âmbito da estética, a organização metodológica dos conteúdos na escola em que o projeto foi aplicado, a observação de possíveis conexões com a realidade mais geral dos alunos, entre outros fatores.

Quanto a atividade prática, ela foi dividida em torno de um bloco de aulas, com o intuito de facilitar a demonstração descritiva da pesquisa, realizada no colégio estadual Ivo Leão, na cidade de Curitiba, nos anos de 2017 e 2018, atingindo turmas de terceiro ano do ensino médio matutino. Nessas experiências foram utilizados excertos de textos de filosofia e de literatura, vídeos, atividades de produção textual e produção artística (fanzine), com o intuito de observar como se estrutura uma formação por intermédio do conceito.

Cabe ressaltar que o material demonstrado nesse estudo representa uma porção das investigações realizadas com os discentes sobre o conteúdo estruturante de estética. Antes de realizar a sequência didática exposta nesse estudo, os alunos haviam sido introduzidos à investigação da questão da arte e do Belo na Grécia Antiga. Buscou-se abordar introdutoriamente o embate de ideias entre Platão e Aristóteles sobre o tema da arte e do Belo, em conexão direta com a discussão promovida por ambos os pensadores sobre o conceito de imitação (mímeses).

Após a realização desse primeiro movimento reflexivo, passou-se por uma fundamentação de caráter mais histórico sobre os diferentes momentos de compreensão sobre o tema da arte, abordando aspectos do tratamento do assunto no período medieval e no período moderno. Sobre esse último, foram realizadas investigações a partir dos movimentos artísticos europeus⁹ como o Cubismo, Futurismo, Suprematismo e Dadaísmo, levando em conta uma

⁹ Duas referências prevaleceram acerca desse assunto. Primeiramente foram utilizadas as reflexões de E. H. Gombrich, no seu clássico: *A História da Arte* (2013). De caráter mais didático, possuindo esquemas e materiais de apoio muito bem organizados, utilizou-se a obra de Beá Meira, Rafael Presto e Silvia Soter, livro didático aprovado no PNLD 2018 e que compõe o acervo de livros didáticos de Artes pelo país: MEIRA, Bea; PRESTO, Rafael; SOTER, Silvia. **Percursos da Arte**. São Paulo: Scipione, 2016. Conjuntamente às duas obras citadas, foi de fundamental importância o livro de: BARROS, Fernando R. de Moraes. **Estética Filosófica para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 1). O livro de Barros é um dos poucos

relação reflexiva interdisciplinar com a disciplina de História e Artes, no sentido de fundamentar informações básicas sobre a importância dos movimentos citados para o pensamento e a cultura moderna, além de perceber as influências determinantes nas transformações da arte no Brasil, especialmente o marco histórico da Semana de Arte Moderna de 1922.

Firmado esse panorama histórico, buscou-se definir propriamente o conceito de Estética, levando em conta as reflexões de Alexander Baumgarten. Essa definição estabeleceu o panorama próprio dessa área do conhecimento, demarcando a profundidade e a complexidade que são percebidas no interior das discussões estéticas. Ela se apresentou importante para estabelecer, entre outros fatores, um ponto chave nas discussões modernas acerca do tema, pois para o autor, a Estética assume a figura de uma ciência da sensibilidade, gerando eco em boa parte das reflexões que se desenvolveram posteriormente no período contemporâneo.

Com o quadro estabelecido, investigou-se propriamente como que o período contemporâneo envolveu-se com o problema filosófico da definição de arte. Cabe ressaltar que é um período complexo, pois muitas frentes reflexivas discutiram o tema. Para tanto, foi necessário realizar um recorte preciso, no sentido de introduzir os alunos na discussão própria sobre o problema da definição de arte. Isso não se insere apenas em um simples recorte teórico, pois se trata de uma opção que se conecta diretamente com a espinha dorsal dessa pesquisa, ou seja, a formação por meio do conceito.

Entende-se que uma formação por meio do conceito deve se guiar através de problemas filosóficos. Tais problemas, independente da área filosófica que estejam associados, requerem uma espécie de “aproximação dos conceitos” de filosofia, isto é, os problemas levantados exigem que as tentativas de clareamento das definições de certos conceitos mobilizados na discussão, necessitam de um relacionamento de aproximação com variadas formas de texto, vídeo, imagens, etc.

Pelo que se percebe, parece que esta convivência de fatores estabelece de modo mais objetivo o trabalho conceitual, firmando apontamentos para um estabelecimento da formação por meio do conceito. Isso contribui de maneira determinante no desenvolvimento do ensino de filosofia no âmbito do ensino médio, já que não se trata de uma maneira estanque de abordagem ou de elucubrações teóricas. Há, entre os objetivos firmamos o interesse de tornar objetivo,

materiais sobre o ensino do conteúdo estruturante de estética, voltado para o ensino médio. Há diversas outras referências de imensa competência teórica, mas que não possuem compromisso didático e não estão direcionadas para essa etapa de formação.

compreensível e atrativo a filosofia aos jovens. Esse é um ponto importante e que mobilizou a sequência didática que se apresenta a seguir.

2.1 Uma proposta de sequência didática em Estética: algumas facetas acerca do conceito de arte

2.1.1 Aula 01 – O que é arte? Refletindo a partir de dois recortes visuais...

Objetivo: demonstrar a dificuldade em se definir o conceito de arte.

Recurso didático: Cenas do filme: “Sorriso de Monalisa” (2003). Aula 01 e 02.

Link do vídeo da primeira aula: https://www.youtube.com/watch?v=_p01d_mr5nE . (Acesso em 30/08/2017, as 14; 17).

Link do vídeo da segunda aula:

<https://www.youtube.com/watch?v=-dWDma9Gzfk> . (Acesso em 30/08/2017, as 14; 17).

A aula inicia com uma provocação realizada pelo professor e direcionada aos alunos. Essa provocação tem por intuito mobilizar o pensamento através de objetos dispostos em uma mesa; trata-se de uma pilha de livros didáticos de filosofia. Eles são dispostos de modo totalmente aleatório. Sob os livros, posiciona-se uma garrafa d’água e sob essa um caderno em equilíbrio, que sustentará uma lixeira disponível no ambiente¹⁰. Não há nenhuma intenção aparente na disposição específica dos objetos e nem na sequência da colocação. Tal ação tem por objetivo instigar os alunos a pensarem se o que está sendo apresentado pode ser considerado arte de alguma maneira.

Este primeiro momento tem por intuito mobilizar a atenção dos discentes e provocá-los para que reflitam sobre os determinantes que fundamentam a definição de arte. Está em questão uma espécie de convite, pois diante do conjunto montado é muito difícil não questionar o porquê daquilo. Esse momento inicial não é apenas um atrativo, ele já vigora como componente filosófico, pois o problema da definição se insere de modo direto.

Para os estudantes, quando consultados por meio de pesquisa¹¹ sobre este momento, apontaram que,

1 – “Esse exemplo foi utilizado para mostrar que a arte é aquilo que causa impacto, tem intenção e foi produzida por um homem (ser humano). Também mostrou como é difícil definir o que é

¹⁰ Ver apêndice B, p. 155.

¹¹ A pesquisa completa encontra-se nos apêndices desse estudo, p. 146-154.

arte”. 2 - “O objetivo foi mostrar, explicar e nos fazer refletir sobre o que é a arte e quem a define”. 3 - “O objetivo de mostrar que a arte é algo que impacta alguém de certa forma e não somente um amontoado de coisas”.¹²

As opiniões dos estudantes demonstram claramente que o objetivo buscado foi alcançado, pois o problema da definição, a dificuldade representativa de seu significado já se insere nesse primeiro acontecimento da aula. Pelo seu apelo visual, percebeu-se que sua representação demarcou de forma muito profunda a questão própria da definição, o cuidado que se exige com ela e o quanto falar de arte não é uma atividade simples. Após esse primeiro momento que mobilizou a discussão, partiu-se para utilização de dois excertos do filme; ‘Sorriso de Monalisa (2003)¹³’.

A intenção da utilização desses dois recortes de filme alinha-se com a discussão levantada no início da aula com os livros e demais objetos. A partir disso, há o interesse de provocar a reflexão sobre a dificuldade de estabelecer uma reflexão que defina conceitualmente o tema da arte. Na primeira cena (aula 01) do filme, a professora chega para uma aula no curso de história da arte, que se pautará na referência de uma apostila. Ao projetar as imagens de algumas obras de arte consagradas ao longo da história, a professora recebe as respostas das alunas que leram toda a apostila antes da aula e, portanto, tem amplo conhecimento sobre as obras que foram apresentadas. A aula termina de modo abrupto e todas as alunas se retiram da sala, como se não houvesse mais nenhum ponto a ser discutido sobre aquele tema.

O vídeo continua e é exibida a segunda cena (aula) do filme em que a professora chega para dar a segunda aula de história da arte para a mesma turma, mas trazendo um recurso visual que não está presente na apostila. Isso gera um desconforto nas alunas, pois a imagem que está diante delas não pode ser esmiuçada anteriormente a aula e, além disso, não há a voz de alguma autoridade no tema da arte ressaltando aspectos acerca da obra em questão.

Esse acontecimento provoca uma discussão entre as alunas e a professora, sobre o que define realmente a arte, ou seja, como se estrutura aquilo que define arte. Aqui parecem estar presentes aspectos interessantes para o trabalho filosófico, pois a problematização promovida na cena do filme firma um marco de reflexão direto sobre a discussão sobre o tema da arte. Isso caracteriza uma indicação sobre a complexidade de se estabelecer uma definição, especialmente no que diz respeito ao uso de um conceito como a arte. Não basta uma autoridade para estabelecer uma definição, por outro lado, não é qualquer manifestação que pode ser chamada de definição.

¹² Conforme questão 01 da pesquisa, disponível no apêndice A, p. 148.

¹³ Filme dirigido por Mike Newell, com roteiro Lawrence Konner e Mark Rosenthal.

Pelo que se percebe, fica da primeira aula, que a arte é aquilo que está definido em um catálogo ou em uma apostila. Isso parece evidenciar uma concepção de arte que é chancelada por uma autoridade, seja qual for, sobre o objeto que se visualiza. Após a visualização dessa cena, elencou-se no quadro palavras chave que os alunos perceberam do vídeo e que são relevantes para definir de uma maneira a questão da arte. Essas palavras são anotadas no quadro.

Ambos os recortes do filme situam uma entre as muitas questões pertinentes da filosofia: a questão problemática da definição. Além disso, isso ressalta a importância de reconhecer que é necessário certo “cuidado” com a linguagem e o conceito de arte, pois não é simplesmente uma determinação realizada por autoridades em manuais, como também não é apenas aquilo que se apresenta de alguma forma e não se encontra em algum manual ou apostila sobre arte, que pode ser determinado dessa maneira. Não basta alguém dizer para que a definição se estruture. Exige-se determinantes mais específicos como aponta Cossuta: “definir um conceito consiste, portanto, em fixar sentido, referência, produzir suas relações e fornecer as regras que permitam sua reutilização” (COSSUTA, 1994, p. 53).

Pelo que se entende, Cossuta está ressaltando o cuidado com a definição no sentido de não relativizar o trabalho com a linguagem filosófica, tema caro a Adorno também, para que não se caia numa postura de ‘facilitação’ do contato com a filosofia, que pode representar em grande medida, em um empobrecimento da atividade filosófica.

Esse relacionamento com a filosofia busca preservar o caráter próprio do discurso filosófico. Desta maneira, no que diz respeito ao ensino de filosofia no ensino médio, buscaram-se técnicas e instrumentos pedagógicos, que auxiliem no contato e absorção da linguagem própria da filosofia e de seus conteúdos específicos por parte alunos. Isso se evidencia no posicionamento dos alunos, pois na opinião de 91%¹⁴ dos alunos envolvidos nessa pesquisa, a seleção dos dois trechos do filme “Sorriso de Monalisa” foram válidas para abordar a questão da arte no interior da estética.

2.1.2 Aula 2: O problema da arte a partir do excerto de texto 1: “o que parece pode não ser”

Objetivo: Problematicar a definição de arte, no sentido de estabelecer indicativos para refletir de forma ampla sobre o tema.

Recurso didático: Excertos de textos clássicos da filosofia.

¹⁴ Conforme resultados da pesquisa (questão 02), disponível no apêndice A, p. 148.

Inicia-se a partir da rememoração da discussão realizada na aula anterior a partir dos trechos do filme. Essa retomada é materializada pelo levantamento de ideias-chaves e do registro de pontos fundamentais no quadro. Levando em conta tais aspectos, busca-se juntamente com os estudantes, elaborar uma tentativa de definição do que seria arte, no sentido de que esta definição produzida em sala, contraste ou problematize as definições apresentadas nos excertos de texto selecionados para análise posterior.

Entende-se que a atividade de pesquisa e definição em sala de aula possui ao menos um aspecto importante, visto que contribui para tornar ou reforçar o ambiente escolar como realidade “científica”, que interage com a problemática dos conceitos sem permanecer alheia aos desenvolvimentos acadêmicos da filosofia. A sala de aula do ensino médio é um espaço de intensa interpretação conceitual, mas também carrega a particularidade do desenvolvimento conceitual. Cada interpretação e disposição de compreensão sobre um conceito, uma ideia, uma obra, um autor ou um período todo, representa uma experiência de introdução conceitual. A busca pela compreensão e domínio de termos e de uma linguagem característica carrega atributos a serem explorados e que muito podem contribuir para o desenvolvimento da filosofia e do próprio espaço escolar em que ela está inserida.

A definição produzida e discutida se inscreve da seguinte forma;

A arte é aquilo que impacta as pessoas de alguma forma, seja no âmbito intelectual ou sentimental. A arte é uma produção, isto é, depende da mão humana (atuação humana) para existir. Sendo assim, a arte não é qualquer coisa ou tudo, mas aquilo que é feito para transmitir algo, com certa intenção, conteúdo e impacto. Após existir, por vezes parece que quem lhe deu vida parece desaparecer, ou não haver mais necessidade da existência do autor, já que a obra se apresenta por si mesma. Entretanto, em verdade, o artista permanece, pois as marcas deixadas no objeto produzido não podem ser suprimidas.

Essa definição construída com atributos levantados pelo professor e pelos alunos funciona como referencial para a investigação do problema da definição de arte. A definição é lida e debatida com os alunos, na tentativa de fixar aspectos iniciais/mínimos sobre o tema em questão. Na percepção de 100%¹⁵ dos discentes envolvidos nesse estudo, a tentativa de definição de Arte desenvolvida em sala de aula, ressaltou os aspectos do impacto, conteúdo e intenção, representando um momento objetivo sobre o tema da Arte, momento este que recebeu sua participação direta.

¹⁵ Conforme resultados da pesquisa (questão 04), disponível no apêndice A, p. 149.

Isso demonstra um senso de pertencimento dos alunos para com a área do conhecimento e as investigações realizadas, que não pode ser deixado de lado. Ao se perceberem ativos no processo formativo, os discentes tendem a fundamentar melhor a importância dos momentos e se relacionar de modo mais proveitoso e comprometido com o ensino. A partir dessa localização, parte-se para a leitura do excerto de texto 1:

Tornou-se manifesto que tudo o que diz respeito a arte deixou de ser evidente, tanto em si mesma como na sua relação ao todo, e até mesmo o seu direito a existência. A perda do que se poderia fazer de modo não refletido ou sem problemas não é compensada pela infinidade manifesta do que se tornou possível e que se propõe a reflexão. O alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento. (ADORNO, 2012, p. 358)

O aspecto apontado por Theodor Adorno¹⁶ na primeira frase do excerto ressalta que já houve evidência no que diz respeito à arte, ou seja, já houve certa evidência ou clareza melhor definida sobre o tema da arte. Este aspecto diz respeito, pelo que parece, no que tange a singularidade da obra de arte como na sua relação com o todo da Arte. Tanto a obra, como a Arte no todo perdeu algum momento ou aspecto fundamental. Esse ponto possui ligação direta com o estudo histórico realizado anteriormente a esta investigação, pois se percebe o indicativo de que algo na Arte sofre alterações, devido aos diferentes processos históricos em que ela está inserida. Essa espécie de “perda” impacta diretamente no fazer filosófico sobre a definição do conceito da arte, pois o caráter de desinteresse, o aspecto do fazer sem o subjugamento de ditames limitadores acerca do tema da arte, não representa necessariamente uma maior valorização do aspecto artístico.

Adorno está ponderando que a arte especialmente no período contemporâneo, não foi beneficiada na sua gênese com o suposto alargamento de dimensões. Para o autor, a arte pode ter se tornado mais limitada ao parecer estar mais aberta, isto é, quando parece que fazer arte é algo de domínio mais generalizado, em verdade pode ser a manifestação da reprodução de modelos e regras que limitam os modelos artísticos e que, portanto, não alargam as possibilidades.

Na leitura do fragmento de texto adorniano são utilizadas as técnicas de leitura apresentadas no capítulo anterior, especialmente os recortes textuais que valorizam a percepção

¹⁶ No início da aula, anteriormente a leitura do texto, são apresentadas algumas características gerais da vida de Theodor Adorno, de sua ligação com a Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e um panorama geral de suas obras. Isso tem como intuito identificar o autor e estabelecer apontamentos sobre a partir de que concepção de pensamento o autor está refletindo. Para 86% (Conforme questão 06 da pesquisa direcionada aos alunos e presente no apêndice A, p. 150.), dos alunos consultados, a apresentação de aspectos de caráter biográfico do autor Theodor Adorno foi suficiente para o entendimento de questões que se apresentaram nos excertos de texto selecionados. Isso demonstra que tais dados contribuem no posicionamento do autor no interior da tradição, auxiliando os discentes a perceberem com maior clareza o desenvolvimento das ideias e as opções feitas pelos autores ao longo de toda a tradição.

do tema, problema e teses defendidas pelos autores. Esse momento de leitura e discussão mediada em sala de aula representa uma experiência de pesquisa, de percepção própria da filosofia como experiência de linguagem, pois os alunos são introduzidos à leitura filosófica, sendo instigados a perceberem a temática, os problemas levantados e as teses abordadas pelo autor.

Nesse sentido, a aula torna-se uma experiência formativa, pois valoriza a apropriação objetiva de técnicas e instrumentos úteis ao contato com a filosofia e demais áreas. Para 77%¹⁷ dos alunos envolvidos na pesquisa, a seleção do primeiro excerto de texto de Adorno contribuiu para a reflexão objetiva do tema da arte. 18% apontaram que não contribuiu e 5% relataram que o excerto de texto não fez diferença.

Tais dados indicam que o recorte textual é visto pelos discentes, como parte integrante no seu processo formativo, pois ele contribui diretamente para o aprofundamento de concepções e a problematização de ideias. Já os pontos ressaltados nos materiais utilizados e que tratam da leitura, ultrapassam as percepções da filosofia e funcionam tecnicamente para demais áreas do conhecimento, visto que valorizam aspectos de caráter formativo, ou seja, pontos basilares nos desenvolvimentos de aprendizagens múltiplas.

Retomando a discussão a partir desse posicionamento crítico de Adorno torna-se latente a elaboração de uma ideia geral, ou de aspectos que fundem uma concepção de arte, não no sentido de uma definição conceitual fechada em si mesma, mas para estabelecer pontos/marcas de referencial. Para o desenvolvimento dessa noção recorre-se a duas definições: uma de vocabulário filosófico e outra de dicionário filosófico¹⁸, pois ambas estabelecem características

¹⁷ Conforme resultados da pesquisa (questão 07), disponível no apêndice A, p. 150.

¹⁸ Essa escolha gera polêmica, pois muitos pesquisadores do ensino de filosofia e muitos professores que atuam no ensino médio ou mesmo no ensino superior, são ferrenhamente contrários à utilização de definições de vocabulários ou dicionários técnicos, pois isso representaria uma opção “manualasca” para o ensino de filosofia, em detrimento ao contato próprio com o texto do filósofo. É comum se ouvir que entre a leitura de alguém sobre algo, ou a definição de manual e o contato direto do aluno com o texto de filosofia, prefere-se a relação direta com o texto clássico filosófico, deixando de lado o vocabulário, o dicionário e qualquer tipo de manual. Essa crítica não é de todo ruim, pois realmente entre alguém abordando o que o filósofo disse e o filósofo dizer com suas palavras, parece preferível a última opção, pois no caso de leitura e compreensão incoerentes, essas não se deram por intermédio da ótica de alguém que não o leitor em questão. Pelo que se percebe, existe um forte tom de idealismo na defesa da onipotência do texto filosófico, como se ele tivesse que sempre ser o centro das atenções. Esquece-se, por vezes, que o ensino de filosofia no ensino médio é introdutório e assim, dicionários e vocabulários técnicos consagrados pela tradição filosófica podem ser muito úteis no cuidado linguístico com os termos e conceitos. A opção por Lalande e Comte-Sponville não é arbitrária e conecta-se com a proposta de formação defendida nessa pesquisa. Ambos os autores possuem trabalhos reconhecidos pela tradição filosófica e são referências no que estudam. Suas definições apresentam clareza e objetividade, facilitando percepções dos discentes que não possuem ainda, um acúmulo de leitura e experiência cultural tamanho, ao ponto de se debruçarem sob textos de filosofia sem mediações. Não se está questionando a capacidade interpretativa dos discentes ou suas possibilidades de absorção de ideias apresentadas em textos intrincados. O que se busca defender é que as definições escolhidas não são apenas definições de manuais. Elas refletem um apuro conceitual, são feitas por filósofos reconhecidos e, portanto, elas são tão filosóficas quanto qualquer definição ou produção textual de outra natureza filosófica.

objetivas que auxiliam a rodear o problema da definição de arte. Cabe ressaltar, que existem muitas outras definições em outras obras de diferentes autores. Para o interesse dessa pesquisa, tais exemplos fornecem os substratos necessários para a demonstração que se busca.

São elas:

1 – “Arte. Em geral, conjunto de procedimentos que servem para produzir um certo resultado...a Arte ou as Artes designam toda produção da beleza através das obras dum ser consciente. No plural, esta expressão aplica-se sobretudo aos meios de execução; no singular às características comuns das obras de arte. Neste sentido, a arte opõe-se ainda a ciência e as artes as ciências, mas sob um outro ponto de vista: enquanto que umas dimanam [decorrem] da finalidade estética, outras dimanam [decorrem] da finalidade lógica”. (LALANDE, s/d, p. 106.)¹⁹

2 – O conjunto dos procedimentos e das obras que trazem a marca de uma personalidade, de uma habilidade e de um talento particulares. Essa tripla exigência distingue a arte do artesanato (que requer menos personalidade e talento) e da técnica (que pode prescindir totalmente de uma e outro)... Uma obra de arte é insubstituível, assim como o indivíduo que a criou, e é nisso que ela se reconhece. Trata-se de exprimir ‘o insubstituível das nossas vidas’, como diz Luc Ferry, e tanto mais, talvez, quanto mais corriqueiras elas forem. A presença da beleza e o milagre da arte. Em seu ápice, a arte atinge a espiritualidade: é como a celebração – se não a criação – do espírito por ele mesmo. Deus se cala; o artista responde. (COMTE-SPONVILLE, 2011, p. 60-61.)²⁰

Tanto o recorte de texto de Lalande, como o recorte de texto de Comte-Sponville foram elegidos pois ambos parecem carregar aspectos interessantes em suas definições. Por serem definições de vocabulário e dicionário de filosofia reconhecidos no meio filosófico, elas trazem um aparato técnico confiável. Sua função é de servir como amarra para estabelecer alguns pontos reflexivos sobre o problema da definição de arte.

Acerca da definição de Arte de André Lalande, para 76%²¹ dos estudantes ela possui características para a investigação objetiva sobre o tema da arte. Para 82%²² deles a definição de André Comte-Sponville, pode ser valorizada como definição clara sobre o tema da arte. Tais dados demonstram que a maioria dos estudantes concordou com a objetividade das definições apresentadas, reforçando a ideia de que a utilização de definições de dicionários ou vocabulários de filosofia, reconhecidos pela tradição como referências, pode contribuir para o desenvolvimento das aulas de filosofia.

Ao final da leitura e discussão das definições em questão, é solicitado aos alunos que realizem a leitura novamente dos excertos de texto em casa e desenvolvam um comentário de três a cinco linhas, ressaltando os aspectos que a partir dos autores, são importantes para se

¹⁹ LALANDE, André. **Vocabulário técnico e crítico da filosofia** – Vol 1. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. de Aguiar, José Eduardo dos S. Torres e Maria Gorete de Souza. Porto: Res, s/d.

²⁰ COMTE-SPONVILLE, André. **Dicionário Filosófico**. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

²¹ Conforme resultados da pesquisa (questão 09), disponível no apêndice A, p. 150.

²² Conforme resultados da pesquisa (questão 11), disponível no apêndice A, p. 151.

definir a arte. Esse material produzido pelos alunos servirá de ponto inicial para o desenvolvimento da aula seguinte, que abordará um novo excerto de texto de Adorno, levando em conta as discussões das aulas anteriores e o problema principal que é a definição de arte.

2.1.3 Aula 03 e 04 – Em busca de uma tentativa de definição sobre o tema da arte

Objetivo: Abordar, a partir de excertos de textos de filosofia, a possibilidade de se definir o que é arte.

Recurso didático: Reflexões desenvolvidas pelos alunos juntamente com os recortes de textos clássicos sobre o tema. Esquematização das ideias em formato de tópicos. Leitura e discussão.

A aula anterior finalizou com os recortes de texto de Lalande e Comte-Sponville. Ambos os autores foram elencados como referências, pois desenvolvem duas definições possíveis sobre o tema da arte, não são as únicas, mas possuem aspectos interessantes para esta pesquisa. A atividade que os alunos deveriam realizar em casa buscava perceber a absorção de ideias referenciais sobre o tema da arte e que são abordadas pelos autores.

Buscava-se com isso, que de formas diferentes, os comentários a partir dos excertos de textos desenvolvessem ideias próximas das seguintes:

- A arte está relacionada à produção de algum resultado e esse processo é elaborado por alguém consciente, ou seja, que possui alguma noção específica acerca do que está fazendo ou busca fazer.
- a diferença entre arte e ciência, ou entre o aparato estético e científico. A estética não necessariamente prescinde de uma técnica formal de atuação. Na estética existe o aparato formal, mas não é tão decisivo quanto na produção do conhecimento científico. Espera-se que o aluno identifique que a diferença é latente e principalmente, como que essa diferença se apresenta ou é percebida pelo educando, visto que este já estudou noções básicas de lógica e formalização, como também, a sua importância para o desenvolvimento do conhecimento científico.
- Uma obra de arte não pode ser pensada sem levar em consideração a mão humana que lhe criou. Isso evidencia que a arte está intimamente ligada ao artista. A relação entre um e outro é de caráter definitivo e, portanto, essencial.

- O aspecto de espiritualidade e sua relação com a arte. A arte atinge este patamar, pois expressa certos quesitos que são complexos de serem materializados e entendidos por outros campos. A arte dá voz através da impressão, daquilo que provoca reflexão a partir do toque, seja ele visual, tátil ou auditivo. Seu caráter espiritual é dizer a um particular como se tivesse sido produzida a este particular.

Todas as ideias dos alunos que se distanciam das interpretações esperadas são analisadas a partir de critérios argumentativos, isto é, como a estrutura argumentativa se constitui, se as frases são elaboradas de forma clara e de acordo com a língua culta, se elas refletem a problemática central ou levantam outras questões de possível investigação no campo filosófico. Sendo assim, busca-se analisar a justificativa desenvolvida pelos estudantes para as ideias que estão apresentando.

Feito o levantamento das reflexões elaboradas pelos discentes e discutidas as interpretações realizadas, parte-se para a leitura de novo excerto de texto de Theodor Adorno. Para o autor;

A arte tem o seu conceito na constelação de momentos que se transformam historicamente; fecha-se assim a definição. A sua essência não é dedutível da sua origem, como se o primeiro fosse um fundamento, sobre o qual todos os seguintes se erigem e desmoronam logo que são abalados. A crença segundo a qual as primeiras obras de arte são as mais elevadas e as mais puras é romantismo tardio; com não menor direito poder-se-ia sustentar que as primeiras obras com caráter artístico, inseparáveis das práticas mágicas, da documentação histórica, de fins pragmáticos, tais como fazer-se ouvir por apelos ou toques de trompa a grandes distâncias, são confusas e impuras. A concepção classicista gostava de utilizar tais argumentos. No plano estritamente histórico, não há datas precisas. A tentativa de subsumir [considerar] ontologicamente a gênese histórica da arte num motivo Supremo extraviar-se-ia necessariamente em algo tão discordante que a teoria apenas restaria o ponto de vista, sem dúvida importante, segundo o qual as artes não podem classificar-se em nenhuma identidade ininterrupta da arte (ADORNO, 2012, p. 360).

A frase inicial do trecho de texto estabelece um problema que não está apenas associado ao tema da arte, mas na concepção de Adorno, a própria filosofia como um todo: “constelação de momentos que se transformam historicamente”. Pelo que parece, não haveria uma definição única atingida por algum período histórico específico, que serviria de ápice para os períodos seguintes de pensamento. Em verdade, as definições seriam perpassadas por emaranhados de constelações, isto é, relações, mediações, aproximações e distanciamentos de noções que se transformam conforme a história se transforma²³.

²³ Inclui-se neste ponto o seguinte trecho de texto de E. H. Gombrich: “... a história da arte como um todo não é uma história de progresso em termos de proficiência técnica, mas de ideias e demandas em transformação” (p. 42).

Desta maneira, a essência da arte não seria dedutível diretamente da sua origem, como um ponto fixo que estruturaria todas as etapas seguintes. Nesse sentido, parece ressaltar que a origem não representa necessariamente um ponto fixo. Em verdade, se existe alguma origem para a arte, ela pode ser apontada como uma verdade independente, como o início acabado, ou seja, como uma causa primeira não causada. Não se pretende adentrar as discussões sobre causa e efeito, ou ainda o problema propriamente da origem no âmbito da filosofia. Apenas apontar, que no tema da arte, Adorno parece estar chamando atenção para que se reflita sobre a mobilidade característica que esse tipo de reflexão exige²⁴.

Percebe-se que o autor faz um uso metafórico de termos em seu texto, especialmente o termo constelação que é um conceito no interior de sua filosofia, mas também remete a outros campos do saber como a física, com uma significação totalmente diversa. A sua diversidade e o tom metafórico que assume o trecho de texto, denunciam propriamente uma maneira de fazer filosofia. São comuns nos textos adornianos quebras e passagens metafóricas, pois sua função é colocar em questão o próprio texto filosófico enquanto sistema fechado.

Ocorre que a utilização de metáforas pode atribuir um aspecto de ambiguidade ao texto, dificultando a sua compreensão. Por outro lado, optar por um trecho de texto ou uma passagem inteira, sem se furtar da opção de retirar as metáforas, também representa um posicionamento e tem por intenção, testar a percepção e o impacto gerado nos alunos. Tal escolha pode contribuir para a percepção própria da investigação em questão, pois as metáforas acabam por formar imagens, quebrando homogeneidades conceituais e criando espaços para momentos de reflexão, como pondera Cossutta: “A metáfora está para o conceito assim como o inefável está para a ‘palavra’, ela quebra o andamento demonstrativo e rompe a homogeneidade da representação conceitual”. (COSSUTTA, 1994, p. 100).

Do ponto de vista prático, esse excerto de texto de Adorno, com forte tom metafórico foi visto pelos discentes com certa dificuldade. Para 68%²⁵ dos alunos consultados, esse excerto de texto deixou claro o problema da definição em diferentes momentos da história. Por outro lado, 27% dos alunos consideraram não claro e 5% apontaram que o excerto de texto não fez diferença na investigação. Somadas essas duas parcelas de opiniões, representam juntas 32% do total investigado. Percebe-se, portanto, que a metáfora pode ser um dificultador nos excertos

²⁴ Nesse ponto pode ser interessante o aproveitamento de um trecho de texto de E. H. Gombrich em sua *História da Arte*, que diz o seguinte: “*De fato, aquilo que chamamos Arte não existe. Existe apenas artistas. No passado, eram homens que usavam terra colorida para esboçar silhuetas de bisões em paredes de cavernas; hoje, alguns compram suas tintas e criam cartazes para colar em tapumes. Fizeram e fazem muitas outras coisas. Não há mal em chamar todas essas atividades de arte, desde que não nos esqueçamos de que esse termo pode assumir significados muito distintos em diferentes tempos e lugares, e que a Arte com A maiúsculo não existe...*” (p. 21).

²⁵ Conforme resultados da pesquisa (questão 13), disponível no apêndice A, p. 151.

de texto de filosofia utilizados nas aulas, pois demandam um instrumental de interpretação nem sempre presente e bem desenvolvido por parte dos alunos.

Diante disso, é preciso refletir que as metáforas são importantes nos textos de filosofia, pois do ponto de vista qualitativo, elas conectam temas filosóficos, ou seja, as investigações filosóficas são relacionadas a imagens. Além disso, pode-se ponderar que a análise filosófica possui um tom metafórico. Ao se pensar em Kant e seu modo de exposição, ou ainda em Nietzsche e sua elaboração textual. Por mais que ambos os autores escrevam de modos totalmente distintos, investigando diferentes objetos e as metáforas ocorram de maneiras diferentes, as suas significações conceituais apresentam-se a partir de imagens metafóricas. Sendo assim, as metáforas podem inclusive dominar em um texto, já que estão próximas de distinções definicionais, constituição de cenas enunciativas e de procedimentos argumentativos.

Para Cossutta, elas possuem uma função didática,

A função didática, por sua vez, torna-se possível pela tradução, em formas de expressão figuradas, de um ‘conteúdo’ que só será acessível posteriormente. Assim, a circularidade expressiva e temporal permite integrar o leitor ao processo de leitura e à elaboração das teses antes mesmo que ele perceba, e isso, em princípio, sem subterfúgio, já que o sistema engendra racionalmente sua composição e seus níveis de expressão. (COSSUTTA, 1994, p. 123)

Cabe ao professor, portanto, dominar o recurso às imagens apresentadas em cada texto selecionado, pois sua eliminação não parece ser possível. Isso fará a diferença para que, do ponto de vista prático e objetivo, os discentes não interpretem as metáforas como monstruosidades textuais. Elas configuram uma preservação de posicionamento de dúvida, de desconfiança sobre a proliferação imagética no âmbito da filosofia. Ocorre uma espécie de interrupção da total abstração teórico conceitual, em troca de um emprego de imagens, com o intuito de oferecer uma concretude equivalente de análise. A metáfora, assim, ocorre na trama do texto de forma oscilante e contribui para integrar o leitor na dinâmica própria das teses elaboradas.²⁶

Essa função didática fornece um substrato importante para se perceber, a partir da ideia de momentos que se transformam ao longo da história, o destaque de dois grandes momentos no problema da definição de arte: a arte na Grécia antiga, especialmente a reflexão sobre a *mimeses* (imitação) poética, a partir de Aristóteles e o segundo momento, a definição propriamente dita da área estética, como desenvolvida por Alexander Baumgarten.

²⁶ Para uma reflexão mais detalhada do tema das metáforas nos textos filosóficos, indica-se a consulta do excelente capítulo de Frederic Cossutta intitulado: “A Função das metáforas nos textos filosóficos”, presente no livro já citado: “Elementos para a leitura dos textos filosóficos” (1994).

Tais escolhas levam em conta a diferença que ambos os momentos representam, pois no período grego parece interessar mais a arte como objeto, ou o processo artístico e criativo gerado pela imitação, que representa diretamente uma forma de aprendizagem. Por outro lado, a modernidade após Baumgarten busca investigar entre outros assuntos, a figura daquele que percebe a obra de arte, ou seja, o sujeito envolvido no processo de percepção da arte.

Disso, decorre a ideia da estética como uma teoria da sensibilidade, pois se trata da sensibilidade subjetiva que percebe o objeto e o transforma em arte, a partir de suas definições, classificações, percepções e entendimentos. Abordar esses dois momentos não tem por intenção um esgotamento do assunto, busca-se uma introdução à como os termos foram desenvolvidos.

Antes de Platão, muito da mitologia estava registrada em poemas e sua disposição era em grande medida a estrutura da formação do povo grego. Exemplo disso é a Teogonia de Hesíodo, na qual o surgimento dos deuses e do mundo é apresentado por intermédio da poesia, que possui uma métrica linguística característica. Homero é outro poeta grego de fundamental importância. Os seus poemas registrados nas obras *Ilíada* e *Odisseia*, desenvolvem de modo peculiar e fundador uma determinada forma de pensamento grego. Ambas as obras falavam do povo grego e de como sua formação se estruturava, pensada a partir da pertença do lugar, da importância da terra e da relação com aqueles que estão para além dos limites da cidade, ou seja, os estrangeiros.

Nos diálogos Platônicos o tema da poesia aparece com ênfase em diversos escritos. Sua concepção crítica em relação à poesia, ou seja, que deveria ser expulsa da cidade levava em conta uma ideia de formação do povo grego e uma constituição organizacional da própria cidade, como da relação de cada cidadão consigo e com a comunidade. Platão critica a poesia, pois ela distancia-se da verdade, criando um mundo de ilusões e desconfianças, isto é, um mundo de imitação. A poesia seria responsável por ludibriar as pessoas e, portanto, enfraquecer diretamente a estrutura de educação e organização da cidade grega.

Já para Aristóteles, tanto a imitação como a poesia, possuem uma finalidade pedagógica, pois são percebidas como focos de aprendizagem. Para o autor aprende-se a partir da imitação e os humanos se relacionam de modo direto com aquilo que imitam. Para evidenciar este argumento, além da valorização do texto clássico e da leitura do mesmo em sala de aula, apresenta-se um recorte de texto de Aristóteles, da sua obra: *A Poética*, no qual essas ideias sobre a imitação estão desenvolvidas. O trecho de texto é o seguinte:

O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois de todos, e ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as primeiras noções), e os homens se comprazem no imitado. Sinal disso é o que acontece na experiência: nós contemplamos com prazer as imagens mais

exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância, por exemplo, [as representações de] animais ferozes e de [de] cadáveres. Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também, igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, [e dirão], por exemplo, “este tal” [...] Sendo, pois, a imitação própria da nossa natureza. [1448b]²⁷

Para Aristóteles, a poesia possui um papel fundador determinante, já que está associada diretamente à arte e ao teatro grego, importante manifestação artística de formação. Ainda está em questão a catarse, uma espécie de ápice alcançado por intermédio da tragédia e que seria fundamental para purgar os males das pessoas e formá-las enquanto cidadãos. Mesmo a arte imitativa possuía importância central, pois no processo da imitação, está o fator que cada nova versão criada carrega consigo as marcas do criador. Sendo assim, preserva ao menos um aspecto de novidade, pois a cada imitação a marca deixada pelo artista na obra preserva um caráter que mantém o processo autoral preservado. Além do mais, aprendemos por imitação ao observar os demais e por isso, a imitação possui papel importante na formação do povo.

Percebe-se com este breve resgate de características sobre a imitação na Grécia antiga, que estava em questão propriamente o objeto artístico, ou seja, aquilo que é determinado como arte. Não parece estar em questão direta o desenvolvimento de uma teoria que vá se ocupar da problemática da sensibilidade, melhor dizendo, da percepção do sujeito sobre o objeto em questão. As concepções de simetria, alinhamento, as noções de proporções e a utilização das formas, buscam incessantemente um objeto delineado com os traços da realidade em questão.

De modo muito geral, este seria o primeiro grande momento que representaria uma constelação no interior da história, como apontado por Adorno. Esta constelação possui papel fundamental no Ocidente, já que a cultura grega forneceu uma quantidade significativa de ideias e criações que constituíram o Ocidente em grande medida. O debate acerca da poesia, da arte e da imitação figura como um dos grandes momentos problematizadores da cultura grega, especialmente nas definições conceituais não abordadas neste trabalho, mas que foram realizadas por Platão e Aristóteles e outros autores em diferentes escritos.

O segundo grande momento refere-se ao século XVII-XVIII, especialmente as reflexões desenvolvidas por Alexander Baumgarten, considerado uma espécie de patrono da estética filosófica. Com Baumgarten a discussão ultrapassa os âmbitos puramente da arte e das categorias estéticas, para se tornar uma espécie de teoria do conhecimento sensível, ou seja, uma ocorrência diversa da lógica no que diz respeito ao objeto de estudo, pois busca se regular

²⁷ ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1979, p. 243. (Coleção Os Pensadores).

pela força daquilo que se apresenta a sensibilidade. Como aponta Baumgarten: “Essa estética, diferencia-se da lógica por ter, como seu objeto, o conhecimento sensível...” (Baumgarten, 1983, p. 82). (Cf: Barros, 2012, p. 25).

Para Baumgarten, a estética é uma ciência, isto é, uma estrutura de conhecimento com objeto determinado, que busca refletir e problematizar o conhecimento sensível, como a tradição filosófica realizou com demais temas. Segundo o autor, “Agora, conheçemo-la [a estética] como uma ciência e, por conseguinte, deve-se poder dizer a seu respeito tudo aquilo que se diz acerca de uma ciência” (p. 82). Pelo que se percebe, ao conceber a estética como teoria do conhecimento sensível, o autor busca aperfeiçoar o saber sensível, ressaltando toda sua multiplicidade subjetiva envolvida nas variadas manifestações estéticas. (Cf: Barros, 2012, p. 25).

Na estruturação da estética como teoria da sensibilidade percebe-se a mudança de interesses, ou melhor, dizendo, a alteração no foco de investigação, pois se na Grécia o interesse maior era para com o objeto em questão e construção artística, a partir da modernidade importará muito entender como se dá o caminho de percepção do objeto arte, pois a sensibilidade é um atributo do sujeito que percebe e não do objeto percebido.

Desta maneira, observa-se que na modernidade ocorre uma latente mudança de enfoque e isso evidencia como que os conceitos no interior da filosofia se comportam, pois nos diferentes períodos históricos, eles vão assumindo nossas características e perdendo outras. Nenhum conceito sobrevive incólume ao desenvolver da história e das diferentes apropriações. Tanto quanto a arte, ou aquilo que envolve a definição de arte, a filosofia está diretamente impulsionada a sofrer as consequências das diferentes constelações. Essa percepção da diferença entre esses dois grandes momentos é atestada por 86%²⁸ dos alunos, que consideraram a exposição sobre os dois grandes momentos no tema da arte, como suficiente para entender a ocorrência de uma mudança nos interesses entre a Grécia e a Modernidade no tema da arte.

Busca-se com o estudo desses dois grandes momentos, deixar claro para os alunos o desenvolvimento do conhecimento no interior da teoria das ideias, especialmente seus momentos de mudanças, ou como apontou Adorno no excerto de texto estudado, nas diferentes constelações que se constituem ao longo da história e como são envoltas de discussões do âmbito da teoria do conhecimento propriamente dita. Espera-se que os estudantes tenham condições de perceber a diferença dos momentos, apontando características específicas de cada

²⁸ Conforme resultados da pesquisa (questão 16), disponível no apêndice A, p. 152.

constelação. Entende-se que a absorção desses apontamentos contribua significativamente para estabelecer aspectos determinantes acerca do problema da definição de arte.

2.1.4 Aula 05 e 06: Apontamentos para definir uma obra de arte.

Objetivo: Analisar, a partir de dois excertos de texto de Adorno, a possibilidade da construção de apontamentos para definir uma obra de arte.

Recurso didático: Leitura e análise de trechos de texto de filosofia, seguida de discussão e construção de apontamentos (fichamento ou mapa conceitual). Utilização de imagens que auxiliem na reflexão sobre o tema.

Após o apontamento das duas grandes constelações no tema da arte e da estética, isto é, a discussão na Grécia antiga em torno da poesia e da imitação, e por segundo o movimento do século XVII-XVIII sobre o tema da estética, entendida como teoria do conhecimento sobre o sensível, essas duas aulas buscam desenvolver alguns aspectos no sentido de clarificar a possibilidade de buscar uma definição para arte, não no sentido de desenvolver uma definição fechada de caráter universalizante, aplicável a qualquer situação, mas no sentido de elencar pontos a serem levados em conta quando se busca problematizar uma definição de arte.

Para essas duas aulas, serão trabalhados dois excertos de texto de Adorno, pois ambos parecem indicar detalhes interessantes para se pensar em uma definição de arte que vá além da simples elucidação de um catálogo de arte, ou das significações atribuídas propriamente pelas galerias de arte. Não se pretende estabelecer que os objetos que estão em galerias de arte não são arte. Pelo contrário, o intuito é defender a ideia que eles também são arte, tanto quanto aquilo que está desenvolvido nos manuais que tratam do tema da arte. Entretanto, não são os únicos. Trata-se de singulares que compõem o todo da arte. Por outro lado, também se busca problematizar que não basta chamar um objeto de arte para que ele seja reconhecido como tal. Algo a mais é exigido e é sobre isso que se investigará.

Os excertos de texto são os seguintes:

[...] as obras de arte possuem, no entanto, uma vida **sui generis**, que não se reduz simplesmente ao seu destino exterior. As obras... fazem surgir constantemente novos estratos, envelhecem, resfriam, morrem. Afirmar que enquanto artefatos, produtos humanos, elas não vivem diretamente como homens, é uma tautologia... As obras são vivas enquanto falam de uma maneira que é recusada aos objetos naturais e aos sujeitos que as produzem. Falam em virtude da comunicação nelas de todo o particular. (ADORNO, 2012, p. 363).

Cada obra de arte é um instante; cada obra conseguida é um equilíbrio, uma pausa momentânea do processo, tal como ele se manifesta ao olhar atento. “Se as obras de arte são respostas a sua própria pergunta, com maior razão elas próprias se tornam questões”. (ADORNO, 2012, p. 365).

O primeiro excerto induz a uma reflexão pelo que se entende relevante, pois aponta para uma perspectiva de comunicação no âmbito da arte. Segundo o autor, toda a obra de arte comunica de alguma forma, isto é, transmite algo a alguém. Não cabe aqui, esquadrihar como seria percebida e processada essa informação transmitida pela obra de arte a quem lhe percebe e as infindáveis formas de comunicação que se apresentam. As obras de arte possuem uma vida sui generis porque estão inseridas no ambiente de constelações que constituem a história como um todo.

As obras não estão alheias aos processos dialéticos e as rupturas, que ocorrem nos diferentes momentos vivenciados no desenrolar da história. Elas são momentos de absorção de conteúdo e posicionamentos, de ruptura, de instantes que são ultrapassados por novos objetos, que surgem com mais força ou que causam maior impacto em determinada época.

As obras viveriam como pessoas, pois elas inauguram e sepultam concepções. Tanto quanto o ser humano que deixa para trás ideias e busca novas respostas para questões mais latentes de seu tempo, as obras estão inseridas no mundo da reflexão sensível. Elas são parte integrante desse ambiente e, portanto, sofrem as consequências por auxiliarem a constituir uma teoria do conhecimento sensível.

A vivacidade das obras estaria em seu aspecto de comunicação negativa, isto é, pelo fato de que elas se diferenciam dos objetos naturais que não possuem esta característica direta de comunicação, além de se distanciarem da mão humana que lhes produziu. A obra de arte passa a existir por sua força, sem depender da natureza e do humano que lhe deu vida.

Um exemplo direto disso pode ser a obra *Fonte* (1917)²⁹, de Marchel Duchamp (1887-1968), ou a obra *A Persistência da Memória* (1931)³⁰, de Salvador Dalí (1904-1989). Ambas são críticas a toda uma concepção de arte e processo artístico, desafiando a crítica e causando os mais variados sentimentos. As obras comunicaram uma infinidade de “mensagens” e continuam a comunicar para a atualidade. Após seus aparecimentos, e passado o “frisson da imprensa”, elas se mantêm por força própria, sem necessitar de uma relação objetiva direta com a natureza. As obras continuam existindo e “falando”, mesmo depois de seus autores terem se

²⁹ Ver apêndice C, p. 156.

³⁰ Ver apêndice D, p. 157.

calado e morrido. Essas obras exasperam o particular, conquistando seus espaços de comunicação por aquilo que representam.

A partir disso, parte-se para a análise do segundo excerto de texto adorniano, que trata diretamente do instante da arte, isto é, daquilo que a constitui como momento. A obra realiza essa espécie de “roubo”, como um assalto, ação que não é esperada e que marca de forma indelével quem é atingido. Isso se evidencia no texto de Eduardo Galeano, *A função da arte*:

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar! (GALEANO, 2000, p. 15)³¹.

Após este momento torna-se impossível refletir sem levar em conta o momento da arte. Ela se apresenta e imprime sua marca de forma direta. É uma imensidão a qual os olhos parecem não ser capazes de absorver. O choque é tão vasto que desperta a reflexão, estabelece questionamentos sobre aquilo que se vê.

O século XX não foi o mesmo após o aparecimento das obras: *Fonte* e *A Persistência da Memória*, pois a abrangência de questionamentos lançados por um mictório em uma galeria de arte, e uma pintura recheada de significado e detalhes escusos, na cena artística demarcou um espaço de identidade. As obras “roubaram a cena” e comunicaram a sua particularidade. Elas se impuseram enquanto o que são.

Essa imposição é conseguida com o travamento de processos, ou seja, a obra faz com que se pare para refletir. Sua força é tamanha que este momento de parada no processo histórico não tem um tempo específico para durar. Isso pode representar um corte abrupto, tamanha a força com que se impõem.

Este instante torna-se evidente no campo da literatura, especialmente quando James Joyce (1882-1941), publica a obra *Ulysses* (1922). O impacto causado pelo escrito é tão notável, que muito será discutido sobre as possibilidades de escrita após *Ulysses*. Como se a obra encerra-se um processo, ou melhor, “furta-se a cena e a todos”, sem pedir licença e sem aceitar menos do que o reconhecimento.

³¹ GALEANO, Eduardo. **A Função da Arte**. In: O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. 8 ed. Porto Alegre: Lp&m, 2000.

Como a obra de Duchamp e Dalí, *Ulysses* de Joyce comunica de modo muito estruturado e trabalhado e o que chama muito atenção é que se trata das peripécias de um dia do personagem. A epopeia de *Ulysses* dura o equivalente a um dia, ou seja, o todo de uma existência nas peripécias da particularidade de um dia. O que interessa não é analisar o tamanho do impacto causado pela obra, pois ela é um exemplo entre muitos, mas a ocorrência desse momento, como apontado por Adorno no excerto de texto.

A análise dos alunos feita desses excertos de texto de Adorno geraram números curiosos. Quando questionados se os dois excertos de texto de Adorno que pretendiam definir a arte, poderiam ser considerados suficientes ou eram insuficientes para definição objetiva do conceito de arte, 55%³² dos discentes afirmaram que era suficiente. Por outro lado, para 18% era insuficiente e 27% considerou que não fez diferença. Se somadas essas duas últimas porcentagens, representam 45% de contrariedade em relação à utilização dos dois excertos em questão.

A partir disso, compreende-se que os excertos não representaram uma clareza objetiva, como pareciam possuir no momento da seleção. Em verdade, as opções linguísticas utilizadas pelo autor, a disposição das ideias nos períodos, palavras difíceis e a linguagem distante do cotidiano dos alunos, podem ser elencados como atributos responsáveis pela crítica aos excertos.

Por outro lado, isso demonstra claramente que o trabalho com excertos de textos de filosofia não se apresenta de modo simples e, por vezes, não atinge as expectativas esperadas. Pelo que se percebe, isso não é um momento ruim. Em verdade, faz parte da própria atividade formativa, que em certa medida é uma atividade de teste, ou seja, existe uma intenção, objetivos e expectativas envolvidas por parte do docente, que são reforçadas ou contrariadas a partir das manifestações dos discentes.

Os dados, portanto, denunciam a necessidade de ajustes com esses excertos de texto e demonstram, de modo geral, a importância representativa que existe na participação dos alunos nos processos formativos, pois a visão de quem está sendo introduzido a uma investigação é totalmente diferente daquele que organiza o que será investigado, ou seja, o professor. Eles também parecem evidenciar as lacunas formativas no que diz respeito à leitura, compreensão de textos e a pluralidade de vocabulário que os discentes possuem. Igualmente evidenciam a dinâmica própria da filosofia, as opções assumidas pelos autores e os contornos dialéticos dos

³² Conforme resultados da pesquisa (questão 17), disponível no apêndice A, p. 152.

textos. As dificuldades mais imediatas de compreensão daquilo que se lhes apresenta pode significar um distanciamento ou até certa repulsa à filosofia.

Sendo assim, há uma necessidade de cuidado para que o texto não seja visto como um dificultador, como se fosse um empecilho para a compreensão, análise e crítica das ideias apresentadas. O texto precisa funcionar como referência, isto é, como exigência indispensável nas etapas formativas, mesmo quando possui especificidades e se enquadra em contextos um tanto obscuros.

Cabe preservar da exposição dos excertos, que esse momento provoca questões que ultrapassam a simples aparição da obra enquanto objeto. O espaço no interior das diferentes constelações que compõem os momentos históricos é mobilizado pela abertura de questionamentos muito variados. A obra enquanto tal se torna questão e mobiliza questões. Eis nesse ponto, um dos momentos mais primordiais da obra de arte, isto é, com a sua força de aparição, conseguir mobilizar questões que ultrapassam o seu aparecimento enquanto objeto no interior de uma constelação histórica.

Para Adorno esse é um dos grandes, quem sabe o principal momento, que estrutura uma obra enquanto arte, pois ela própria se torna questão, abrindo espaço para novos momentos de aparição de outros objetos, inclusive de novas obras que possam ultrapassar objetos, promovendo um novo momento de discussão.

Essa ideia é exatamente o alicerce para a defesa do fanzine enquanto tema próprio do ensino de filosofia, pois após realizar uma investigação sobre o problema da definição de obra de arte, embasados em leituras e discussões, os alunos são provocados a vivenciarem singularmente, a complexidade da produção e análise da própria obra. Pelo que se percebe, os excertos de texto funcionam como o fundamento que conduz à reflexão ao desenvolvimento de produções artísticas, pensadas a partir das constelações filosóficas estudadas, tema que foi investigado nas duas aulas que encerram essa sequência didática, e que será investigado no próximo capítulo dessa pesquisa.

3 A CRIAÇÃO DO FANZINE COMO TEMA DO ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DOS CONCEITOS E DOS EXCERTOS DE TEXTO

3.1 A opção pelo fanzine

A presença disciplinar da filosofia no ensino médio demanda um posicionamento claro sobre a ocupação desse espaço, a fundamentação teórica que auxilia na sustentação dessa forma de conhecimento nesse ambiente, além da reflexão sobre os desdobramentos pedagógicos auxiliares a toda a tradição filosófica, no sentido de que são eles que contribuem para a introdução e, portanto, aproximação dos jovens a toda a herança filosófica.

Os recursos pedagógicos são muitos e recebem tratamentos diferenciados pelos docentes, visto que suas formações possuem especificidades, além das diferenças educacionais muito latentes no Brasil, demandando, por vezes, grandes adaptações e reestruturações práticas. A escassez de recursos, as dificuldades estruturais, as questões regionais e a própria formação básica dos estudantes em muitas situações, exige do professor um olhar aguçado às particularidades.

O texto filosófico pode ser considerado no interior desse contexto, um fator de presença mais unificada, recebendo tratamentos diferenciados a partir das demandas e opções mais estruturais de cada professor e ambiente escolar. O trabalho com o texto filosófico foi objeto de pesquisa no capítulo anterior desse estudo, pois se compreende uma necessidade fundamental na sua presença no ensino médio.

Se existe a defesa de que a filosofia pode contribuir para a formação cultural dos sujeitos, o contato com os textos de filosofia por parte dos jovens, se apresenta como etapa primordial. Ele é o responsável pela ponte entre as demandas mais atuais e as reflexões desenvolvidas ao longo de toda a tradição filosófica. No contato com os textos, os discentes se apropriam de instrumentais teóricos culturais, que lhes serão úteis nas mais variadas situações de suas existências.

Por outro lado, apenas o texto de filosofia como “objeto pedagógico”, isto é, como material de base e manejo nos desdobramentos das práticas de aprendizagem, parece representar certo estreitamento de possibilidades, pois se percebe um apelo imagético nos jovens muito forte, que por vezes o texto não consegue cativar. O mercado de consumo explora com muita intensidade a atenção dos alunos, exibindo e exagerando imagens, para que sua atenção se prenda às falas e mensagens de seu interesse.

Não se trata, também, apenas de uma crítica circular de total distanciamento daquilo que se apresenta no cotidiano mais imediato dos jovens, como se estivessem vivendo uma realidade totalmente manipulada, imersos no interior de “cavernas da ignorância” atuais. Pelo que se entende, lançar mão da imagem como técnica e tema do ensino de filosofia, pode contribuir muito para a percepção dos alunos, para o seu relacionamento com essa área do conhecimento e como alargamento de sua formação conceitual filosófica.

O trabalho com o texto de filosofia se torna um caminho incontornável e o uso do recurso imagético pode contribuir para a compreensão das ideias, conceitos e toda a tradição filosófica. Desta maneira, fica claro que a presença da filosofia no ensino médio não está voltada para uma especialização sobre o conhecimento filosófico, como também não representa uma facilitação pedagógica ou psicológica, sobre temas que impactam as pessoas. Trata-se da introdução a um referencial cultural, com potencial a ser aproveitado por cada um, em situações pedagógicas formativas e que estão para além dos muros da escola.

Vista dessa maneira, a aula de filosofia se transforma em um ambiente de pesquisa, no qual o professor desenvolve uma prática de mediação, fomentando momentos de contato e reflexão sobre temas que provocam os jovens. Colocar isso em prática não é simples, seja em escolas públicas ou privadas no Brasil, pois existem inúmeros aspectos que contribuem para burocratizar o trabalho do professor, dificultando a própria elaboração de momentos formativos significativos. Trata-se, em muitas situações, de uma reinvenção do espaço escolar, para que aquilo que se estuda reverberar na linguagem compartilhada pelos jovens.

Porém, não existem fórmulas prontas e manuais perfeitos, que demonstrariam categoricamente como “acertar” nos diferentes momentos. O que parece ser um imperativo inicial imprescindível é o cuidado com as situações de improviso. Mesmo com o reconhecimento que por vezes no improviso se consegue ótimos resultados, quando se fala em formação de pessoas, isso pode danificar de forma irremediável o próprio objeto de formação, ou seja, nesse caso a filosofia. E a partir disso, não é apenas a figura de um professor que se torna odiosa, mas a filosofia passa a ser vista de forma retorcida pelo viés de uma ótica/prática infeliz.

Frente a isso, a docência em filosofia coloca o professor diante de questões muito complexas; de que forma traduzir a tradição da filosofia aos jovens na atualidade? Como fazer com que a filosofia seduza os alunos com o que diz? Quais técnicas podem funcionar melhor no relacionamento dos discentes com a filosofia? Como aprender e ensinar filosofia em momentos complexos como os que se vivem diariamente?

As respostas dessas e outras questões que se relacionam com o ensino de filosofia, demandam atividades de pesquisa que ultrapassam as limitações desse texto. São indagações que muitos professores direcionam a si diariamente, no intuito de “acertar o ponto”, para que suas práticas realmente signifiquem momentos de elaboração filosófica, isto é, momentos que representem ações reflexivas, suscitando nos alunos e professores a desconfiância da realidade mais imediata que se apresenta.

A partir desse posicionamento inicial, nessa pesquisa, busca-se refletir acerca dos fanzines, não apenas como um recurso metodológico, isto é, como um instrumental pedagógico a ser utilizado, pois carrega qualidades que são úteis no ensino aprendizagem do conhecimento. Para, além disso, se entende que o fanzine precisa ser visto como tema filosófico, como campo próprio de investigação, pois suas características e sua estrutura ultrapassam totalmente a ideia de um simples referencial.

A produção do fanzine também se apresenta como um expediente interessante por demandar poucos recursos na sua realização. Ele pode representar um caminho produtivo especialmente em realidades escolares nas quais a disponibilidade de materiais é muito escassa. Com isso, cabe ressaltar, não se está legitimando ou buscando uma espécie de desvio do assunto, isto é, da falta de recursos nas escolas brasileiras, tema este que não mobilizou diretamente o estudo que se apresenta.

Pelo que se percebe, o fanzine se apresenta como uma técnica mais instrumental e imediata de uso prático no trabalho com a filosofia, mas também se realiza como tema do ensino de filosofia, pois é compreendido como um acontecimento artístico, entrelaçado por uma diversidade significativa de concepções e conceitos, figuras que muito interessam ao desenvolvimento filosófico.

Sendo assim, nesse capítulo, o fanzine torna-se o centro da pesquisa, como movimento que se desdobra do trajeto investigativo e reflexivo realizado no capítulo anterior, no qual os alunos foram introduzidos, do ponto de vista prático dessa pesquisa, a uma proposta de leitura de excertos de textos filosóficos, pensada em culminar na criação de fanzines, pois toda a discussão elaborada versou sobre o tema da definição de obra de arte, a partir de algumas reflexões construídas por Theodor Adorno em sua *Teoria Estética*.

Desta maneira, após terem lido e discutido filosoficamente sobre o problema da definição de arte, os discentes são apresentados à proposta do fanzine, sendo desafiados a criarem seus fanzines, a partir de temas levantados conjuntamente com o professor. Os temas não seguem uma organização lógica. São fruto de demandas que se apresentam e provocam interesse entre os envolvidos.

O fanzine é pensado nesse contexto, juntamente com uma análise textual realizada pelo autor de cada obra, pois pelo que se percebe, com isso, cria-se um duplo momento de vivência artística filosófica, isto é, primeiramente o processo de escolha do tema e a criação prática do fanzine, e por segundo, a análise do próprio autor que reflete sobre a obra que produziu.

Nesse duplo movimento, os discentes corroam o trajeto reflexivo iniciado com os recortes de textos de estética sobre o tema, vivenciando uma introdução totalmente ativa, sobre o problema filosófico da definição de obra de arte. A partir disso, os próximos passos dessa pesquisa abordarão a opção pelo fanzine, visto como técnica e tema no ensino de filosofia.

3.2 Uma tentativa de definição do fanzine: narrar por meio de imagens

A opção pelo fanzine evidencia a necessidade de se definir o que representa este objeto de pesquisa. Não há um consenso no Brasil sobre esta definição. Isso já representa certo obstáculo de saída, visto que se torna imperioso utilizar um instrumento metodológico, sem uma definição clara sobre sua significação.

Nesse sentido é fundamental destacar os trabalhos desenvolvidos pelo professor Dr. Henrique Magalhães, docente associado da universidade Federal da Paraíba e que possui diversos trabalhos sobre os fanzines. Seu livro intitulado: *O que é fanzine*³³, componente da coleção primeiros passos, publicada pela editora brasiliense, encontra-se esgotado há mais de uma década. Este livro tornou-se uma referência básica sobre o tema no país.

Cabe apontar que trabalhos mais recentes como: *O Rebuliço Apaixonante dos Fanzines* (2011), *A Mutação Radical dos Fanzines* (2016) e *Pedras no Charco: resistência e perspectivas dos fanzines* (2018), ambos publicados pela editora Marca de Fantasia³⁴, da qual Magalhães é diretor e editor, representam investigações com imensas virtudes na pesquisa acerca dos fanzines, pois além de preservarem a história dos fanzines, seja no âmbito nacional ou internacional, apresentam discussões totalmente atualizadas sobre os desdobramentos dos fanzines na atualidade, inclusive na sua relação com as novas formas midiáticas e os recursos tecnológicos.

No sentido de estabelecer uma definição para fanzine, Magalhães aponta que

³³ O livro encontra-se disponível na internet para consulta on-line do pdf, ou download gratuito no seguinte endereço: <http://recursosparaquadrinistas.tumblr.com/post/86595973256/o-que-%C3%A9-fanzine-henrique-magalh%C3%AAs-1993> (Acesso em 08/08/2018 às 16h18min).

³⁴ No site da editora: <https://marcadefantasia.com/> (Acesso em 03/10/2018 às 15h16min) é possível travar contato com uma quantidade significativa de outras produções que pesquisam os fanzines como também, materiais em formato de fanzines abordando temas muito variados.

[...] fanzines são publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam a liberdade de expressão de seus produtores, a troca de informações com o grupo, o exercício artístico, a crítica e a divulgação da obra de novos autores. O termo “fanzine” originou-se da contração das palavras inglesas “fanatic” e “magazine”, sendo, portanto, a revista do fã. (MAGALHÃES, 2013, p. 55).

A partir da definição proposta pelo autor, percebe-se um viés comunicativo no fanzine que pode ser explorado para fins pedagógico-metodológicos, além de representar um campo de interesse filosófico. Relembrando o excerto de texto de Adorno utilizado na sequência didática, apresentada no capítulo anterior dessa pesquisa, as obras de arte possuem um aspecto de comunicação determinante, ou seja, elas dizem alguma coisa, representam uma forma de discurso.

A partir disso, pelo que se percebe, abre-se um rol de questionamentos sobre a própria definição da obra, acerca da gênese do material comunicativo, sobre a forma que a mensagem é comunicada e as possíveis representações que ela pode assumir sob aqueles que recebem seu impacto.

Isso também possui ligação direta com o conceito de arte construído juntamente com os alunos na mesma sequência didática e que também se encontra disponível no capítulo anterior. Este aspecto de comunicação, mesmo que indiretamente, carrega um conteúdo, existe uma intenção, mesmo que pouco clara do que organiza essa forma comunicativa. Isso também gera um impacto, isto é, mobiliza algum tipo de posicionamento nas pessoas (estranhas à autoria direta do fanzine).

Sendo assim, o fanzine parece representar uma forma de linguagem e, portanto, demanda um trabalho filosófico, pois por trás dessa produção há uma série de aspectos que exigem uma reflexão mais aprofundada. Há um autor que produz, uma obra que é produzida, a percepção sobre esta obra, o conteúdo, tema, impacto mobilizado, isto é, o fanzine carrega uma série de oportunidades que contribuem para que a filosofia se desenvolva como uma reflexão sobre a linguagem, ou como se desenvolveu na sequência didática do capítulo anterior, um trajeto reflexivo sobre o problema da definição. Ele favorece, portanto, o desenvolvimento pedagógico de uma formação por meio de conceitos, mobilizando conceitos, discutindo conceitos, problematizando conceitos e tornando-se objeto de pesquisa e enfoque filosófico.

Essa representação linguística percebida no fanzine, que o conecta diretamente a um interesse filosófico pela linguagem, demonstra a necessidade presente de se comunicar algo de maneira variada. Desta maneira, sua estruturação é perpassada por intencionalidades,

materializadas em um esforço reflexivo sobre temas, problemas e acontecimentos. Visto dessa maneira, percebe-se que o autor do fanzine concebe-o com vistas a alcançar outros indivíduos, pois no jogo comunicativo, a mensagem é lançada em direção de um sujeito que interaja com aquilo que é dito, seja de forma afirmativa ou negativa.

Essa formatação é percebida por intermédio do uso de imagens, recortes, colagens, desenhos, pinturas, montagens gráficas, frases, ou seja, são admitidas as mais variadas formas de matérias com interesse artístico. Isso faz do fanzine um material muito útil no campo pedagógico, pois enquanto constituição material se adapta às restrições ou presença de recursos visuais. Sua elaboração deixa nas mãos do autor a decisão sobre quais materiais utilizar.

Desta maneira, o fanzine carrega um aspecto artesanal, ou seja, sua composição carrega as marcas das escolhas definidas pelo seu autor. Nisso percebe-se um sentido de liberdade artística imenso, já que a liberdade expressiva se manifesta e provoca no autor, o desafio conceitual da autoria, da composição própria, da elaboração de um conteúdo que comunique algo.

Não há, portanto, um rigor ou métrica estética para ser seguido como imposição externa e também, ele não precisa estar aliado a nenhum tipo de ideologia. Por mais que cada obra carregue algum enfoque ideológico, o fanzine desde sua gênese se apresenta como material de contracultura com enfoque de linguagem contestatória.

Por surgir em ambientes contraculturais, como modelo comunicativo e manifesto de insatisfação frente a ditames ideológicos, o fanzine representa uma estrutura de resistência reflexiva. Trata-se de uma espécie de concentração de tempo, como se fosse um momento de chamada de atenção diante das restrições artísticas, protagonizadas pelos desdobramentos da indústria cultural³⁵. O fanzine, portanto, pode representar uma fagulha de resistência no campo artístico, frente à violência, opressão, preconceito, discriminação e aos ditames manipuladores da indústria cultural. Nesse sentido, sua presença no ambiente pedagógico contribui para a criação de uma cultura educacional resistente.

Sua elaboração emerge de uma espécie de contestação e, desta maneira, seu conteúdo crítico caminha na direção da discussão acerca das realidades e contextos que se apresentam.

³⁵ O conceito de indústria cultural é central na filosofia de Theodor Adorno e Max Horkheimer na obra: *Dialética do Esclarecimento* (1947), como um conceito de análise profunda dos rumos que as diversas produções artísticas sofreram, a partir da década de trinta do século 20. Para os autores, a indústria cultural coloca em prática interesses de grupos economicamente dominantes, com a imposição de ilusões massificadas sobre o consumo e a escolha dos indivíduos. Pelo que parece, há todo um esforço do mercado cultural em instigar os desejos consumistas nas pessoas, para apresentar em um segundo momento, as alternativas para saciedade dos mesmos desejos. Isso mantém um grande número de pessoas controladas pelas imposições desses grupos econômicos. Sendo assim, a indústria cultural representa um instrumento ideológico de controle da população em escala mundial a partir do século XX.

Sua dinâmica peculiar provoca uma observação aberta e crítica sobre o tema abordado, como acerca da sua própria representação enquanto um artefato artístico. Há um duplo poder de mobilização no fanzine. Primeiramente do autor que se mobiliza na produção da obra, ou seja, ocorre uma experiência reflexiva de criação definitiva, sobre a comunicação expressiva com aquele ordenamento. Em segundo lugar, motiva quem o vê a atribuir significado, no momento em que a atenção do observador é capturada pela obra produzida por outra pessoa.

Esse duplo aspecto de mobilização detém a atenção, na maioria das vezes, pelo recurso à imagem e à escrita, e isso possui relevância para o ensino de filosofia, pois auxilia a instigar o pensamento de maneira diversificada. Assim, no fanzine, a imagem, os trechos de texto, a presença ou ausência de cores, o esboço, todos são facetas interessantes de pensamento. Desta maneira, o fanzine provoca o pensamento em todas as etapas de sua execução, ou seja, desde sua criação até a visualização por outras pessoas.

Isso parece representar uma contribuição muito importante para a promoção da formação por meio dos conceitos, especialmente em realidades em que os problemas socioeconômicos e a ausência transformadora do estado, figuram como lei e ordem de organização. Em contextos de exclusão de recursos e em realidades com meios produtivos, o fanzine evidencia sua virtual potência reflexiva, entendido como técnica expressiva para aqueles que buscam desenvolver um raciocínio crítico, sobre si ou sobre a realidade que os cerca.

Pode-se observar um quesito de adaptabilidade dos fanzines, visto que ocorrem nos mais variados contextos, permitindo por meio de sua concepção, que estratos muito distintos da sociedade possam vivenciar experiências pedagógicas e artísticas. Assim, acabam despertando o interesse de pesquisadores das mais variadas áreas, em busca de investigar os seus distintos potenciais.

Transformados em artefatos digitais e/ou educativos, a mutação dos zines também pode ser observada quando, cada vez mais, eles se constituem como objetos que suscitam interesses diversos dentro de pesquisas acadêmicas em diferentes áreas das Ciências Humanas e sua interface com outras ciências (tais como algumas ações em educação para saúde). Algumas, com inclinações mais antropológicas, procuram realizar análises que levam em conta tanto o conteúdo dos zines como os modos como os sujeitos se organizam em torno da prática de fanedição. Deste modo, zines são entendidos como artefatos que narram a forma como grupos humanos vivenciam (ou vivenciaram) suas relações de sociabilidade e convivência com a(s) e na(s) cidade(s). Obviamente, o interesse acadêmico em torno dos zines também atinge a análise de eventos educativos em que zines foram usados. Aqui, eventos educativos assumem significados diversos: formação de professores, preparação de profissionais de saúde, prontidão de jornalistas, recuperação de adolescentes usuários de drogas e, também, seu uso em sala de aula. Em cada um desses lugares, em cada discurso que se faz sobre zines, em cada uso que se inventa para eles, os zines vão se transformando, liberando novas potências, produzindo outros efeitos. Complexificação crescente e multiplicação de potenciais. Compreender zines requer do observador a sensibilidade para entendê-lo como objeto cheio de vida que se opõe a existir dentro

de um acontecimento sempre singular, que lhe empresta significados diversos. (MARANHÃO, 2012, p. 39)

A partir dessa exposição, pode ocorrer uma apropriação por parte da filosofia que seja positiva, na elaboração de práticas para o seu ensino que estejam pautadas nos fanzines, visto que o autor e o próprio observador do fanzine são confrontados com as ideias que possuem sobre o tema tratado, como assegura Magalhães;

A possibilidade de cada leitor vir a ser editor foi o que impulsionou a difusão dos fanzines pelo mundo, mas a multiplicação dessas publicações não se deu de forma organizada. [...] A história dos fanzines deve muito à produção francesa, que estreou em 1962 com *Giff-Wiff*, boletim do *Clube des Bandes Dessinées*, reunindo renomados intelectuais aficcionados pelos quadrinhos, como Francisco Lacassin, Remo Forlani e Alain Renais. (MAGALHÃES, 2013, p. 59).

A partir das produções francesas da década de sessenta os fanzines expandiram-se para outros países, ocupando espaços importantes na comunicação e na difusão artística. Tais comunicações passaram a despertar atenção de docentes e pesquisadores, para o potencial educativo que o fanzine possui. Há a preservação da liberdade de expressão em plenitude, a experimentação gráfica, que auxilia a romper ditames editoriais proporcionando espaços profundos e amplos de reflexão.

No fanzine percebe-se a conexão da experimentação gráfica e textual com um viés de pesquisa crítica, como espaço de comunicação interpessoal que se apresenta a partir de um meio de democratização da comunicação, alicerçado na liberdade de escolha dos criadores e na possibilidade irrestrita de posicionamento acerca do tema abordado. Tais aspectos podem ser explorados pelo ensino de filosofia, compreendendo que não se trata apenas de uma técnica ou instrumento metodológico, mas que temas e questões filosóficas são levantadas pela existência própria do fanzine.

Para além do que foi apontado, acredita-se no uso do fanzine como manifestação artística, pois ele surge de forma marginal, em resposta a uma indústria cultural desenfreada, apresentando-se como manifestação pouco padronizada, como atividade de protesto e crítica, sem uma incorporação uniforme pela indústria cultural, pois em sua gênese está um caráter fragmentário, ensaístico e de forte afirmação subjetiva.

O campo da fragmentação, da difícil classificação funciona como antídoto e resistência diante dos ditames culturais contemporâneos. Trata-se de um momento de resistência à semi-formação, assunto que será discutido nessa pesquisa. Há o significado de um ato reflexivo, carregando a possibilidade de atuação política, de autonomia e da liberdade, ao dizer algo de forma variada, recortada, incompleta, dialética e com requintes de definição.

A marca subjetiva do fanzine denuncia os aspectos de sociabilidade de seu significado, pois sua estrutura contribui na socialização de ideias e na própria manifestação expressiva de indivíduos. Desta maneira, como aponta Muniz,

[...] os fanzines materializam subjetividades e sociabilidades, dando voz a indivíduos e grupos que encontram no fanzine uma unidade de expressão de si, seja na sua criação, seja na sua distribuição [...] “o domínio do processo de produção”; em que o fanzineiro é responsável pela coleta de informações, diagramação, composição, montagem, edição, além da impressão e distribuição, o que lhe possibilita “maior liberdade de criação e expressão”. (MUNIZ, 2010, p. 16).

Essa materialização de subjetividades apontadas pela autora funciona como uma espécie de reflexão em que o autor desenvolve sobre si mesmo. Cada autor se constitui enquanto tal e se reconhece como sujeito comunicativo na elaboração de seu fanzine, pois as escolhas feitas não são a esmo, ou apenas como decisões simplórias irrefletidas. Pelo que se percebe, cada sujeito envolvido na produção de seu fanzine decide, a partir de uma intenção comunicativa, buscando uma reconfiguração de espaços e da própria subjetividade.

Os fanzines representam um canal de vivências, ou como se optou por chamá-los nesse estudo, de experiências artísticas. São momentos, no caso pesquisado, em que os discentes vivenciam a oportunidade da reescrita de temas e questões de interesse, com a possibilidade de uma manifestação constituída a partir de um alargado conceito de liberdade. Sendo assim, eles representam episódios de vivência que são reinterpretadas a partir das construções narrativas elaboradas por cada aluno. (Cf: MUNIZ, 2010, p. 25).

A partir disso, compreende-se que os fanzines contribuem para uma reflexão sobre as tensões vividas entre os sujeitos nos diferentes espaços vividos. Em um mundo de complexidades, os fanzines representam momentos de percepção das próprias questões das subjetividades, como se percebe na fala de Muniz;

A subjetividade, assim, pode ser compreendida como uma constituição como uma constituição tensa que se dá tanto pelo exercício de práticas de sujeição quanto de práticas de resistência. Entre a certeza do fim e o mistério do devir, só nos resta fabular. Entre as ordens instauradas, só nos resta desordenar. A arte, de modo geral, e a escrita de fanzines, especificamente, podem ser pensados, assim, como um bom modo de lidar com tanta tensão. (MUNIZ, 2010, p. 26).

Este aspecto ressaltado por Muniz, sobre o fanzine como forma articulada para lidar com as tensões que envolvem as diversas subjetividades, proporciona uma experiência formativa profícua, visto que cada discente ao elaborar seu fanzine, acaba sendo confrontado com situações e problemas que ultrapassam apenas as situações setorizadas. O autor é questionado enquanto autor e diante daquilo que pretende manifestar.

Ainda nesse ponto, o fanzine pode representar um importante canal de comunicação a discentes com poucos espaços para expressarem suas vozes. Mesmo em gerações perpassadas pela tecnologia e rapidez na transmissão de informações, parece cada vez mais permanecer inalterada a necessidade de falar através de imagens e construções mais manuais. Diante das grandes transformações tecnológicas vividas no ambiente contemporâneo, os fanzines acompanharam o advento das mudanças, como pondera Maranhão,

Com o advento da informática, e posteriormente da internet, os fanzines se reinventaram, passaram a ser feitos em computador e propagados em mídias eletrônicas. Na rede, os e-zines (fanzines eletrônicos) encontraram a possibilidade de propagar, além de textos, vídeos e sons. O surgimento de zines eletrônicos não significou o fim dos zines de papel. A transposição do grafismo a mão livre para o universo digital exige uma aprendizagem de técnicas que nem todos estão dispostos a desenvolver. Por outro lado, também os zines de papel puderam se impregnar de ferramentas disponíveis em programas de computador e de imagens que circulam na internet. (MARANHÃO, 2012, p. 23)

Como se vê, mesmo diante dos avanços tecnológicos, o fanzine se conserva ativo enquanto fator artístico. Sempre que acontece, ele provoca e promove o pensamento, seja enquanto acontecimento gráfico físico, ou como montagem produzida em computadores e difundida através dos recursos de compartilhamento via internet.

Ocorre que há uma espécie de compartilhamento na experiência dos fanzines, mas não tão similar aos compartilhamentos virtuais, pois a comunicação percebida no fanzine funciona como um recorte de espaço e de tempo. É o próprio exercício da criação que se apresenta como faz crer Neto;

[...] vimos na experiência da fanzinagem uma possibilidade excelente para o exercício da criação da expressão da própria forma de ver o mundo e também para o desenvolvimento da capacidade de autoria. Vimos ainda a oportunidade de resgatar a experiência de compartilhar narrativas de histórias de vida e de formação. (NETO, 2010, p. 31)

Esse exercício de criação pode ser interpretado pela filosofia e seu ensino, já que a presença dos excertos de textos de filosofia contribui na formação dos discentes auxiliando na qualificação do exercício de criação expressiva, pois o contato introdutório com os conceitos filosóficos demanda uma atividade de leitura, interpretação e apropriação das ideias. Esse contato parece auxiliar na percepção apurada dos alunos, pois os recortes de texto funcionam como referências importantes no processo de elaboração dos fanzines.

A conexão entre a filosofia e os fanzines funciona a partir de uma relação entre agentes produtivos na elaboração própria do conhecimento, inclusive no que diz respeito à estética e seus desdobramentos formativos. Quando o aluno trava contato com os excertos de textos

selecionados no conteúdo de estética, sua formação começa a se estruturar por intermédio de uma introdução à discussão estética sobre o tema da definição de arte, ou outro problema que se julgue interessante de ser abordado.

A partir dos estudos dos excertos de textos, que se desenvolvem por intermédio de uma metodologia da leitura e do contato com os textos, fazendo com que estes realmente aconteçam no ambiente formativo dos discentes, os alunos são inseridos em uma fundamentação crítica e filosófica sobre o tema em discussão. A familiaridade com os textos pavimenta um espaço de debate e fornece atributos conceituais importantes, que se apresentaram muito úteis no desenvolvimento do fanzine.

A partir do trajeto elaborado na leitura e discussão dos excertos de textos, os discentes são instigados a desenvolverem seus fanzines, levando em conta uma noção geral do que representam e como foram sendo vistos ao longo da história. Ao estar diante do desafio da elaboração do fanzine, o referencial que se apresenta é o trajeto filosófico trilhado, pois as discussões preparam os discentes para os problemas da definição de uma obra de arte, colocando em evidências situações sobre a autoria, o conteúdo, o impacto e as intenções que perpassam a obra, como o tipo de comunicação que se pretende com ela.

Pelo que se percebe, os alunos são apresentados a uma forma artística que desafia pela sua intensa liberdade de estruturação, já que não há parâmetros ou limitadores no uso de materiais e na apresentação dos fanzines. O que ocorre é uma natural intenção de comunicar algo de forma direta, com apelo imediato a imagens e recortes textuais. Desta maneira, percebe-se uma espécie de motivação do pensar por meio da disposição das imagens, que podem ser recortes ou produções totalmente autorais. Cabe a cada autor organizar sua produção artística do fanzine, no intuito de que ela comunique algo.

A partir disso, o uso do fanzine no âmbito educacional passa a ser interessante, já que os mais variados processos de aprendizagem e avaliação demandam análises comunicativas sobre o entendimento que se possui de determinados objetos. Nesse sentido, pela natureza comunicativa do fanzine, ele pode ser utilizado como instrumento avaliativo, para se perceber o desenvolvimento formativo dos estudantes sobre o trajeto desenvolvido.

Percebe-se, que no caso do ensino de filosofia, o fanzine parece não se tratar apenas de um instrumental metodológico, para servir de apoio nos diferentes processos de aprendizagem. Novamente, devido à sua natureza comunicativa, se percebe a necessidade de um tratamento próprio pela filosofia, pois no fanzine podem-se investigar as possibilidades, entre muitas, das maneiras de se pensar conceitos por meio de imagens, entendidas como uma espécie de narração. Isso não representa uma tarefa fácil, mas se faz necessária, pois enquanto o próprio

fanzine discute a noção própria da definição de obra de arte, sua configuração torna-se um problema próprio de definição, e a presença de referenciais variados, manifesta a necessidade da investigação desse aspecto.

Trata-se de um desafio para a filosofia e um compromisso com os problemas e situações que se apresentam. A filosofia ao longo da sua história não se furtou de tratar de muitas questões. Abordar o fanzine a partir da filosofia parece representar um pouco isso, ou seja, um compromisso com as questões que se apresentam, a partir da necessidade de um tratamento mais referenciado e aprofundado.

Por outro lado, trata-se igualmente, de uma postura docente para com a filosofia, entendida não como simples aparato técnico, que se apresenta de modo específico e sem o enlaçamento de subjetividades. Em verdade, com a filosofia e o fanzine, existe uma oportunidade curiosa para os docentes se aproximarem dos jovens, no sentido de contribuir com a sua formação e a própria percepção que cada um tem de si.

Nesse sentido, o ensino de filosofia se aproxima de uma experiência de encontro, uma relação, a qual é imprescindível que aconteça, sem abrir mão das partes que compõem esse relacionamento. Como ressalta Neto, ao refletir acerca da experiência com o biograficzine (o fanzine como espaço de representação biográfica),

Vivemos um tempo em que está mais claro, para nós professores(as), que a construção do conhecimento se faz no contexto da relação pedagógica, isto é, no encontro entre professor(a) como pessoa e os(as) alunos(as) como pessoas. Percebeu-se a limitação de abordagens que privilegiaram ora o polo professor(a) o(a) professor(a) como centro, ora o polo aluno(a) o(a) aluno(a) como centro. A construção do conhecimento se faz na relação, no encontro e, portanto, além do conhecimento intelectual crítico, exige também afetividade, diálogo e escuta sensível. Estas exigências requerem do(a) professor(a) atitudes que tendem mais para a autenticidade, a criatividade, autoralidade e a autonomia, afinal, apesar de preparar-se antecipadamente para suas aulas, elas acontecerão, de fato, na atualidade de cada novo encontro como aquele grupo de alunos(as) que, a cada dia, traz desafios novos. Se o professor(a) não tiver autonomia e capacidade de autoria não irá conseguir responder de forma positiva a estas exigências. (NETO, 2010, p. 30).

O desenvolvimento de tais habilidades por parte dos professores não se apresenta de forma simples, visto que por muitas vezes no ambiente escolar é imperioso construir espaços de troca e diálogo. Entretanto, parece representar um aspecto da resistência educacional, o esforço em manter na escola o diálogo e as construções realizadas por mais de uma cabeça pensante, no sentido do estabelecimento de um referencial intelectual crítico e participativo, no qual os alunos se reconhecem enquanto partícipes, e os professores não assumem a postura solitária e desacreditada dos detentores do conhecimento.

A produção do conhecimento crítico, a relação de encontro e de manifestação do potencial humano, a afetividade, o diálogo e a escuta sensível se materializam na apresentação dos fanzines, na diversidade das produções, pois aliado à comunicação direcionada de um tema, estão todos esses aspectos ressaltados, como sustentáculos de uma manifestação maior que um simples instrumento metodológico.

O fanzine relaciona-se, nesse aspecto, com a ideia desenvolvida anteriormente de sedução pela filosofia. Como sua estrutura privilegia o encontro entre seres, o professor e o aluno reciprocamente, o fanzine contribui para que esse sentimento sedutor se torne prático e evidente, pois a liberdade materializada por esta produção artística fomenta nos docentes e discentes uma forte relação de pertencimento, seja pela disponibilidade da prática pedagógica, ou pelo resultado que essa prática gera.

Por mais que haja um planejamento e um resultado parcialmente esperado pelo docente, o fanzine se apresenta como o campo da surpresa, o espaço da realização do imponderável, da subjetividade que se faz de modo desnudado, com requintes de comunicação própria, com tramas e detalhes que denunciam a própria visão de mundo de cada autor, pois as escolhas feitas são opções selecionadas por um ser consciente, com o intuito de comunicar uma mensagem. Ele é a materialização de ideias e pensamentos, perpassados por conceitos que ultrapassam a simples decisão imediata do alcance de uma nota.

O fanzine se torna questão por levantar em sua natureza, o problema filosófico da definição, visto que seu enquadramento abaixo de parâmetros e ditames classificatórios parece aniquilar suas características mais perspicazes. O fanzine torna-se um problema não apenas pela sua apresentação, mas na dificuldade de defini-lo enquanto artefato artístico.

Isso em verdade, pelo que se percebe, representaria um esquivar-se da sua imensidão criativa, característica que pode auxiliar muito a filosofia a fazer parte do cotidiano das gerações mais jovens, isto é, dos alunos. Na dificuldade de defini-lo, parece ser importante dizer que sua estrutura autônoma, a pouca exigência de recursos e a defesa da liberdade enquanto forma comunicativa se apresenta como a melhor forma para encarar o fanzine, entendendo-o como proposta que desafia professores e alunos, pois no contato que se estabelece entre as partes, o fanzine desafia a ambos a filosofarem.

Com o fanzine os estudantes são impulsionados a terem contato com textos e imagens, no sentido da compreensão sobre os elementos constitutivos de sua cultura, além de construírem momentos de participação da sua própria formação enquanto sujeitos. O fanzine é um elemento de percepção sócio-histórico-cultural de cada pessoa, contribuindo no desenvolvimento das

capacidades dos discentes de pensarem sobre aquilo que é mais significativo para o conhecimento de si e dos outros. (Cf: NASCIMENTO, 2010, p. 121).

Desta maneira, no âmbito educacional ele representa, entre muitas coisas, uma experiência de pesquisa, de elaboração própria do conhecimento,

O fanzine [...] propicia no âmbito educacional, o desenvolvimento da capacidade dos educandos de pesquisar informações relevantes, levantar um olhar crítico sobre o cotidiano ou dos conteúdos programáticos das diversas disciplinas, além de produzir um material de comunicação que expresse suas ideias, incorporando a união de desenhos e outras imagens tomadas de outros meios, enfatizando a relação entre estes e destacando as soluções mais criativas. (NASCIMENTO, 2010, p. 125).

No trecho apresentado anteriormente parece ficar clara a necessidade de se pensar o fanzine pela ótica do ensino de filosofia, valorizando seu aspecto de comunicação, já que não se trata de apenas apresentar uma mensagem, mas, problematizar acerca daquilo que é dito, com a presença de ideias, conceitos, imagens, desenhos, que montam um arcabouço artístico, estruturado a partir de uma dinâmica própria e provocando as pessoas acerca daquilo que pode ser mais criativo, isto é, da maneira como uma mensagem pode ser transmitida.

Percebe-se nisso, uma intensa questão filosófica sobre a linguagem, ou seja, existe a necessidade de percebê-lo, como já ressaltado anteriormente, não apenas como um instrumento metodológico para se ensinar algum conteúdo. Está em jogo no fanzine, o posicionamento e a criação pessoal de cada aluno, pois a organização de cada produção depende, no caso pesquisado, dos excertos de textos estudados, dos temas escolhidos, mas acima de tudo, das decisões conscientes daqueles que montam suas obras. Existe um aluno, de modo geral, ciente do que está fazendo e buscando uma atividade comunicativa de interação.

Tal busca pela interação comunicativa com a própria obra e com os demais sujeitos denuncia a existência da diversidade estética do fanzine, pois ele é permeado por experiências e situações que contribuem para a interação entre os sujeitos e o conhecimento, como novamente aponta Nascimento

[...] as múltiplas visões de mundo, as diferentes proposições estéticas e criativas que permeiam o fanzine podem produzir experiências significativas, uma vez que possibilitam a interação e conexão entre sujeitos e o conhecimento. Sob este ponto de vista, os estudantes, ao produzirem fanzines, mostram no seu fazer o pensamento elaborado e reelaborando a partir de uma relação de conhecimento em que dão significado ao mundo e à vida. (NASCIMENTO, 2010, p. 126).

Essa interação entre sujeitos e conhecimento, vivenciada pelos estudantes ao produzirem seus fanzines, demonstra de forma direta às imensas possibilidades que o fanzine pode representar para o ensino de filosofia, visto que essa conexão introdutória com o

conhecimento filosófico não se apresenta de modo fácil. O fanzine, portanto, contribui para que o estudante se aproprie da tradição filosófica, a partir da leitura de excertos e da elaboração de sua percepção sobre aquilo que mobilizou de modo mais intenso, o seu pensamento.

O fanzine abre portas para a permanência da tradição viva da filosofia, que não corrobora com a letra morta de textos e ideias abarrotando prateleiras. Com ele, a própria tradição filosófica se apresenta comunicada pelas mãos de um sujeito do presente, utilizando técnicas e opções que manifestam sua criatividade e a sua maneira de atribuir sentido. O mundo e a vida, ou ainda o próprio conhecimento filosófico, passam a assumir uma nova roupagem, não no sentido de facilitação ou vulgarização do conhecimento. Trata-se de uma maneira de fazer do conhecimento vida, ou seja, continuar manifestando seu aspecto de comunicação, no tocante de se dizer algo a alguém.

3.3 O fanzine e a formação conceitual por meio de imagens no ensino de filosofia

No capítulo anterior dessa pesquisa foi apresentada uma sequência didática que se pautou por uma investigação acerca do tema da formação por meio dos conceitos. Na experiência didática desenvolvida nesse estudo, as pesquisas se organizaram em torno das discussões acerca do tema da definição da obra de arte, pois se buscou demonstrar um caminho viável de introdução ao trabalho filosófico no ensino médio, por meio da experiência investigativa sobre a definição de obra de arte.

Para este trabalho, foram escolhidos trajetos investigativos que não são os únicos, mas que se demonstram interessantes para a introdução dos alunos às questões formativas e filosóficas no interior da estética, área basilar nas discussões filosóficas em toda a sua tradição intelectual. Nesta estruturação, os recortes de textos filosóficos, os trechos de vídeos e os textos de outras referências literárias utilizados, foram fundamentais para a pavimentação de uma base formativa, erigida a partir de um posicionamento filosófico que compreende a filosofia no ensino médio, como introdução às questões e conceitos dessa tradição.

Para a seleção dos textos foi necessário o desenvolvimento de critérios mínimos e úteis à tarefa do recorte textual, mesmo que isso represente, em certa medida, uma tarefa frustrada desde seu início, pois não é possível pensar uma metodologia do recorte textual filosófico universalizável, pois as formas literárias escolhidas pelos filósofos são muito diversificadas, indo do diálogo ao fragmento, passando pelos tratados e pelos ensaios.

Frente a isso, tentou-se de modo mais imediato estabelecer parâmetros básicos para serem utilizados no momento da seleção de recortes de textos para o ensino de filosofia, pois

pensar um ensino de filosofia sem a referência ao texto filosófico não parece fazer o menor sentido, além de representar, pelo que se percebe um empobrecimento da formação daqueles que estão se ambientando nesse complexo arcabouço cultural.

A partir disso e levando em conta as experiências docentes colhidas nessa pesquisa, o fanzine foi escolhido para ocupar um ponto chave na compreensão da filosofia e das suas problemáticas. Ao longo dos anos na atividade docente vivenciada ele passou a se demonstrar um instrumental muito útil, especialmente para a compreensão dos alunos, de diversas questões conceituais próprias da filosofia. Entretanto, passou a ser visto igualmente, como um acontecimento que exigia um cuidado filosófico mais detido, pois ultrapassava a simples existência enquanto instrumental metodológico, ou seja, o próprio fanzine passou a ser uma questão filosófica ao tratar de demais questões filosóficas.

Para tanto, uma pesquisa específica sobre o tema se fez necessária, pois existem poucas investigações teóricas com esse enfoque no campo da filosofia, seja nos estudos de caráter mais acadêmico, seja nos trabalhos elaborados com maior enfoque prático, sobre o ensino de filosofia. Portanto, trata-se de uma investigação que almeja conciliar o trabalho com os recortes de textos filosóficos e a produção de fanzines no ensino de filosofia, como caminhos de entrada para a formação por meio de conceitos.

De imediato se percebe que essa conexão entre os recortes de textos e os fanzines não se apresenta de modo instantâneo e não é muito clara. Parece estar em questão que, para se chegar à produção dos fanzines, os recortes de textos filosóficos e literários são um caminho fundamental visto que, como afirmado anteriormente nesse estudo, eles representam o estabelecimento de uma base estruturada e confiável para o desenvolvimento dessa atividade.

Portanto, os fanzines não aparecem como se pode crer, no sentido apenas de uma tentativa apressada de “inovar” no ensino de filosofia, para que os discentes recebam uma oportunidade diferenciada de metodologia. Em verdade, existe o interesse da apresentação de algo diversificado e o fanzine cumpre esse papel também, porém, não se trata apenas disso, pois o fanzine é pensado no interior do processo de compreensão da formação por meio do conceito. Ele é entendido como parte integrante da elaboração e percepção dessa formação, que se pauta por um lado, pelo recurso da linguagem mais tradicional do texto e, por outro, na referência e criação da manifestação artística do fanzine.

Pelo exposto, o contato prévio com os recortes de textos filosóficos representa uma etapa fundamental na estruturação da formação por meio dos conceitos, pois a partir das investigações realizadas com o auxílio desses recortes, as demais etapas de desenvolvimento vão sendo definidas, até ocorrer o momento da produção artística do fanzine.

O recurso dos recortes de textos filosóficos também não representa apenas uma opção metodológica, pois como se viu nos capítulos anteriores desse estudo, a própria atividade de seleção de textos torna-se um problema genuinamente filosófico, seguida do critério para o recorte textual, a definição de autores e textos, e demais problemas que se apresentam na elaboração dessa opção.

A partir disso, pelo que se percebe, no tocante à formação por meio dos conceitos, a problematização filosófica, a busca pela definição, o enfrentamento dos conceitos e das complexidades que lhes é característica, as delimitações dos termos, o uso dos termos, ocupam lugar central.

Diretamente conectado a esses problemas se encontra o fanzine, pois enquanto pilar basilar da proposta formativa investigada nessa pesquisa, ele demanda o mesmo cuidado investigativo e mobiliza questões, a partir de referenciais diferentes da linguagem textual, mas que muito se aproximam dos problemas encontrados em relação aos textos.

Nesse sentido, a experiência da presença da filosofia no ensino médio torna-se uma experimentação com recortes de textos e a produção de fanzines, entendidos como recursos metodológicos e como temas próprios da filosofia. Para que essa tarefa se desenvolva de modo significativo, se percebe a necessidade de que o professor ocupe o espaço de mediador nas elaborações reflexivas, pois a sua atuação contribui na movimentação mais satisfatória dos alunos pela tradição filosófica.

Para que essa movimentação ocorra, pelo que se percebe, deve haver um aspecto sedutor no contato dos jovens com a filosofia, para que aquele discurso, por vezes, distante da sua realidade e forma de ver o mundo, represente alguma contribuição no seu processo formativo. Claramente, não se trata da defesa de uma pedagogia da satisfação, na qual o aluno deve estar sempre sorridente e satisfeito com aquilo que se investiga. Entretanto, no tocante a um contato introdutório com a filosofia, abordagem que é desenvolvida na etapa média de ensino, esse relacionamento positivo é fundamental, visto que as barreiras e dificuldades com o conhecimento filosófico são mais bem absorvidas se há certa empatia.

O fanzine contribui para que isso aconteça, já que se apresenta como formato comunicativo que abre espaço para variadas formas de expressão. Como não há um limite determinado na sua produção, os discentes recebem a oportunidade de pensar conceitos, ideias, problemas e levantar questões, a partir do desenho, dos recortes de imagens, dos fragmentos textuais, isto é, o fanzine permite de forma direta que se pense a partir das imagens. Essa atividade não é simples e sua problematização motiva os discentes a refletirem, sobre o que suas obras comunicam e como o fazem.

Pelo que se percebe, há certo destemor no fanzine, como uma proposta definitiva que precisa ser percebida e interpretada pela filosofia, pois ela pode ser importante na absorção dos conceitos, além de contribuir para que a experiência filosófica vivida na escola realmente reverbere como momento formativo dos discentes. É fundamental perceber que há uma interação de subjetividades em sua existência, pois como definido pelo pensador Michel Foucault (1926-1984), às subjetividades são muito volúveis e sofrem a interferência de diferentes momentos históricos. Para o autor, as subjetividades são

[...] um conjunto de práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens não somente se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular, fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo (FOUCAULT, 2007, p. 15).

Não se busca arriscar levantar as práticas que interferem diretamente na transformação dos sujeitos, seja no cotidiano de cada sujeito, nas suas escolhas e no ordenamento que passam a representar, pois esse tema é muito complexo e ultrapassa os objetivos e limites dessa pesquisa. Para este estudo, importa ressaltar que, no tocante às aulas de filosofia, nas quais os alunos são introduzidos e se introduzem a uma tradição filosófica viva, elas podem representar experiências de transformação, como ressaltado por Foucault na citação anterior. Tais vivências podem representar momentos de análise e argumentação frente aos problemas mais diretos que ocorrem. Nesse sentido, as aulas assumem a função de experimentação da lapidação própria do sujeito a partir de si mesmo.

Tal lapidação do sujeito encerra um aspecto de criticidade no momento formativo, muito cultuado por diversos documentos oficiais e livros sobre o ensino de filosofia, mas que não parecem suficientemente esclarecidos, já que tornar o sujeito crítico não é uma incumbência única da filosofia. No que se percebe, a criticidade é uma condição inerente a qualquer forma de conhecimento.

Todas as áreas, a partir de seus referenciais, desenvolvem o aparato crítico dos alunos, pois a partir do momento que se apropriam de um conhecimento e passam a fazer uso desse dado, retrabalhando, reinterpretando e significando o conhecimento em diferentes contextos, se percebe que o germe da crítica se consolidou, pois o discente demonstra que não é mais o mesmo.

No que diz respeito especificamente ao trabalho filosófico, a criticidade remete a toda uma tradição filosófica de milhares de anos, pois a partir da gama conceitual desenvolvida pelos pensadores é possível transformar as definições de cada um sobre diferentes aspectos. Para que

isso aconteça se faz necessário dispor de técnicas e estratégias articuladas com essa tradição, buscando promover uma relação de introdução, interação e tradução³⁶ para com a filosofia.

O fanzine possui características que contribuem com a elaboração desse relacionamento triplo: introdução, interação e tradução, pois está conectado a “[...] uma prática de invenção de si, com a qual os indivíduos se constituem e se reconhecem como sujeitos ao experienciarem a função de autoria” (MUNIZ, 2010, p. 19). Ele, quando pensado a partir de um contato anterior com excertos de textos de filosofia, direcionados a problemáticas articuladas com uma investigação reflexiva de interesse dos sujeitos pode contribuir no processo de tradução do conhecimento refletido. O fanzine, portanto, facilita processos e permite a elaboração de uma gama de diversidades artísticas, além de traduzir a linguagem escrita ou falada para o campo da imagem, do recorte, da pintura, da colagem, isto é, para um campo imagético diversificado.

A ocupação desse espaço pelo fanzine não inviabiliza a oportunidade de posicioná-lo em outros momentos formativos dos discentes. A partir da experiência docente e dos resultados colhidos nas investigações realizadas nessa pesquisa, ele parece ser mais frutífero nesse momento, ou seja, após uma investigação de excertos de textos, pensados a partir de temas e problemas próprios da filosofia, pois tais excertos auxiliam na qualificação formativa e na estruturação da base criativa, fator fundamental na elaboração artística.

Em contraponto ao exposto é fundamental determinar que por ser uma construção artística, o fanzine não pode estar e não foi pensado como subjugado aos recortes de textos. Percebe-se uma certa tensão entre o fanzine e os recortes textuais, pois a diversidade linguística manifesta as diferenças. Por outro lado, ambos parecem se complementar em um relacionamento comunicativo proveitoso, já que cada um manifesta sua existência a partir de referenciais próprios e no contato recíproco. No fanzine, o texto se atualiza, se redefine, e no texto, o fanzine se apropria da escrita para compor sua existência.

Ao se pensar o fanzine como técnica e tema do ensino de filosofia, essa opção busca elencar um objetivo definido para a realização dessa atividade, mobilizando um problema de interesse filosófico, orquestrado a partir de uma questão ou uma proposição própria desse

³⁶ O termo tradução é abordado a partir da ideia na qual a tradução consiste em transportar um texto-fonte de determinada espécie de linguagem para outra, de modo a manter o sentido neste “novo porto que lhe recebe”. Trata-se de uma manutenção do sentido, do que diz, utilizando palavras de uma língua distinta. No âmbito do ensino de filosofia isso representa a habilidade de compreender uma ideia ou conceito em determinado contexto linguístico, transportando este termo e contexto para outras pessoas e em outros momentos, através de novas palavras e modelos. Para um aprofundamento sobre o tema da tradução, cabe consultar o verbete Tradução do dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano (ABBAGNANO, Nicola. Dicionário de Filosofia. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 1152-1155).

campo do saber. No contexto dessa pesquisa, ele foi pensado a partir de uma investigação do problema da definição da obra de arte, no interior do conteúdo estruturante de estética³⁷.

Após a leitura de excertos de textos de filosofia e literatura, da discussão e elaboração de fichamentos dos textos, da visualização de recortes de vídeos sobre o tema da arte, os alunos são apresentados ao fanzine e tem a oportunidade de traduzirem suas aprendizagens em um formato artístico. Essa organização busca dinamizar a introdução e interação com a filosofia, contribuindo para que o contato com a filosofia não ocorra de forma abrupta, frustrada e desinteressante. Nesse sentido, o fanzine contribui para que os discentes sejam seduzidos pela filosofia.

Entretanto, como já foi apontado anteriormente nesse estudo, no desenrolar da pesquisa a suspeita de que o fanzine não representava apenas uma técnica metodológica se concretizou, percebendo-se que ele também figura como um tema próprio de interesse da filosofia, pois na elaboração dos fanzines fica clara a necessidade da investigação sobre a sua natureza enquanto acontecimento artístico. Essa percepção se apresenta para todos os envolvidos nesse estudo, pois todos se viram impactados pela dinâmica própria do fanzine e do problema próprio de sua definição.

Isso pode ser percebido nas respostas dadas pelos discentes, às questões da pesquisa que buscavam coletar informações sobre a utilização dos fanzines. Quando perguntados: qual sua opinião sobre a utilização do fanzine como recurso didático para a disciplina de Filosofia? As respostas que mais se repetiram foram:

- “1 – Foi importante, além de ser um recurso diferente e que estimula a imaginação e o entendimento do assunto escolhido”.
- 2 – Achei legal de fazer. Sai do normal. Não fica só fazendo o mesmo: ‘ler e escrever’.
- 3 – Achei incrível, pois foi possível a utilização de materiais diferentes e da criatividade de cada um.
- 4 – Boa para refletir sobre a realidade.
- 5 – O fanzine é algo fácil de entender através da filosofia.
- 6 – Eu gostei, pois deixou a aula mais dinâmica e incentivou a mexer com a imaginação e colocar na fanzine o que aprendemos de forma criativa.
- “8 – O fanzine fez com que nós pensássemos a partir da imagem que causa impacto, assim como no meio da arte”.³⁸

Percebe-se, nesses posicionamentos dos discentes, uma defesa da importância do fanzine e a demonstração da significância que ele representou no seu processo formativo, pois

³⁷ Essa delimitação segue os componentes propostos nas *Diretrizes Curriculares* do Estado do Paraná, nas quais o tema/problema da definição de arte é apresentado como integrante do conteúdo estruturante de estética.

³⁸ Respostas dadas a questão 21 da pesquisa feita com os alunos e que consta no apêndice A, p. 153.

o fanzine reverberou nos jovens o aspecto de inovação, estimulando a imaginação e a criatividade, para que montassem suas obras de forma livre.

O elemento de liberdade atrai os jovens, pois como estão imersos em um sistema de ensino muito disciplinador, quando se apresenta uma possibilidade de expressão, isso é entendido e absorvido de modo imediato e contundente. A dinâmica própria do fanzine e a visão de que sua existência representa um tema próprio da filosofia, reverberam os posicionamentos acima, pois está em jogo um fazer aprendendo, a participação ativa no processo formativo e de aprendizagem. Os discentes tem a possibilidade de dizerem o que pensam frente aos conhecimentos estudados e diante da realidade em que estão inseridos.

O fanzine também se apresentou, nesse contexto, como uma oportunidade provocativa para o pensamento, pois o recurso à imagem e ao recorte textual mobiliza habilidades variadas, que são conectadas com uma intenção comunicativa desafiadora, pois direta e indiretamente, cada obra procura seu espaço e busca estabelecer a sua comunicação. Nesse processo, o autor é desafiado a tomar as decisões sobre o que comunicar e como comunicar, pensando no conteúdo, no impacto esperado, na seleção dos materiais que serão mais interessantes para a sua criação e até, nas situações de escassez de materiais, que também desafia os autores a comunicarem a partir daquilo que tem disponível.

O fanzine se apresenta desta maneira, como um componente direto da investigação filosófica sobre a estética, pois a discussão sobre a natureza dessa forma de arte se faz presente em todo o processo, desde a investigação dos temas, perpassando pelo processo de concepção da obra, do levantamento de materiais, da execução criativa e da exibição para outras pessoas.

A obra e o autor são confrontados e desafiados, pois ambos experienciam o processo de criação e as complexidades que comportam a atividade definidora de um conceito. Sendo assim, os discentes pensam conceitualmente a partir do fanzine que produzem, traduzindo seus conhecimentos e percepções da realidade por intermédio das imagens.

Sua característica de fazer pensar é atestada pela opinião dos jovens envolvidos nessa pesquisa, como se observa na citação anterior de algumas posições dos discentes sobre o fanzine. A existência do fanzine forma imagem e impacta as pessoas, comunicando e seduzindo para se pensar sobre o tema abordado.

Ocorre algo que captura a atenção para a representação comunicativa de cada obra. Dessa maneira, este é mais um aspecto que o torna um tema de interesse da filosofia, pois a análise estética que se mobiliza na relação com o fanzine é perpassada de questões que necessitam de uma investigação mais pormenorizada e com enfoque conceitual, no sentido de capturar com maior exatidão e critério os processos de comunicação que se apresentam.

Tais características evidenciam os índices de análise produtiva da presença do fanzine como parte integrante dessa pesquisa e do ensino de filosofia. Quando perguntados se a produção artística do fanzine poderia ser considerada produtiva ou improdutivo para o entendimento do problema da definição de arte em filosofia, 86%³⁹ dos alunos pesquisados apontaram a produtividade do fanzine no entendimento do problema da definição de arte. Portanto, uma porcentagem grande dos pesquisados reconhece a importância do fanzine na sequência didática desenvolvida no interior do conteúdo estruturante de estética.

Esses dados demonstram a grande aceitação por parte dos alunos, do fanzine como técnica metodológica, além de denunciar também que ele foi importante para o trabalho filosófico de investigação. A grande maioria dos pesquisados considerou o fanzine produtivo no trajeto realizado, reforçando com isso, que ele é um tema próprio da filosofia e merece considerações sobre este aspecto. Por outro lado, o fanzine também apresenta certas questões que precisam ser elencadas, como pontos de dificuldades a serem analisados e melhorados.

Quando perguntados sobre o que consideraram mais difícil e problemático na produção dos fanzines, os discentes responderam de modo frequente,

“1 – Abordagem ao tema na forma de fanzine, pois foi difícil encontrar algo que se mostra exatamente o que é e o que significa o tema”.

2 – Em transformar a ideia no desenho, porque eram muitas ideias e ficava muita coisa para uma fanzine.

3 – Foi começar, pois criticar sobre um assunto complicado para a sociedade faz com que você pense em novos conceitos.

“4 – A ideia do que fazer, pois você está pensando no que fazer de inovação”⁴⁰.

Analisando a posição dos discentes percebe-se em seus apontamentos as dificuldades frequentes que os artistas enfrentam para produzirem suas obras, pois conceber a temática de uma obra e demarcar pontos daquilo que ela pretende comunicar, não é uma tarefa fácil. Demanda muita perspicácia e é preciso prender a atenção das pessoas de alguma maneira, para que reflitam acerca da comunicação que ali se apresenta.

Outro ponto que também possui certa naturalidade no campo artístico é traduzir em imagens, desenhos ou outros formatos, as ideias e conceitos. Existe uma complexidade inerente na organização textual, mas traduzir o dinamismo próprio dos temas, problemas e conceitos para outra forma de linguagem se torna um desafio considerável. Ocorre como apontado, a

³⁹ Dados colhidos a partir das respostas dadas a questão 22 da pesquisa feita com os alunos e que consta no apêndice A, p. 153.

⁴⁰ Dados colhidos a partir das respostas dadas a questão 23 da pesquisa feita com os alunos e que consta no apêndice A, p. 153.

necessidade de se pensar em novos conceitos, pois eles assumem outras configurações e seus significados igualmente podem sofrer alterações.

Cabe analisar, diante dessas dificuldades apontadas, que elas não representam entraves para o entendimento do problema da definição de arte em filosofia. Em verdade, os limites e questões apontados são percebidos como integrantes do trabalho direto de definição da obra de arte, além de demonstrarem claramente que a atividade de tradução apresenta-se de modo complexo. Esses pontos de tensão contribuem para a formação por meio dos conceitos, pois conectam os discentes de forma direta, com as questões que são latentes no campo da definição e do próprio posicionamento filosófico em relação à arte.

Os discentes tem a oportunidade de, do ponto de vista formativo, vivenciarem inclusive as dificuldades no trabalho definitório e artístico, enriquecendo seu processo de formação, que não se desenvolve apenas por afirmações deslocadas de uma concretude. Os alunos parecem viver na prática o desafio da definição e os problemas que envolvem propriamente a filosofia, pois os conceitos não parecem se dar de modo totalmente amistoso e passivo. Há a necessidade de trabalho e retrabalho com essa forma de raciocínio e pesquisa sobre a realidade.

Nesse sentido, se torna perceptível uma alteração de compreensão sobre o problema da definição de arte, a partir da mediação do fanzine. Para os discentes, o fanzine contribuiu para que sua percepção sobre o tema da arte se ampliasse, como se pode perceber em algumas respostas frequentes dadas a pesquisa;

“1 – Sim. A definição de arte ou beleza não podem ser julgadas como boas ou ruins, belas ou feias e até mesmo certo ou errado, pois não há como padronizar algo que deveria ser singular.

2 – Sim, tive uma base sobre o que é arte e o seu objetivo.

3 – Sim, porque na minha opinião a minha fanzine é uma obra de arte, pois me causou impacto e fez refletir.

4 – Sim, que a arte é algo que tem que fazer as pessoas pensarem realmente sobre a sua obra expondo uma intenção⁴¹.”

As respostas apresentam a ideia, mesmo que simplificada, da percepção dos discentes sobre a mudança de sua visão acerca do tema do problema da definição de arte. Aspectos que foram abordados nas investigações com os recortes textuais, na definição de arte construída conjuntamente em sala de aula e na própria produção dos fanzines, se apresentam nessa análise final, pois os alunos passaram a perceber a singularidade das obras de arte, seu aspecto de impacto e a presença de intenções que perpassam as diferentes produções.

⁴¹ Respostas dadas a questão 24 da pesquisa feita com os alunos e que consta no apêndice A, p. 154.

Tais percepções demonstram que, a defesa da tese que une os recortes textuais e a produção dos fanzines como pilares fundamentais para uma formação por meio de conceitos, se apresenta de modo produtivo, pois ambas as figuras contribuíram na reflexão dos alunos envolvidos nessa pesquisa, seja no que diz respeito ao aparato conceitual mais textual e intelectual, seja na concretude técnica e temática em que se dá o fanzine. Suas percepções sobre o tema da arte foram ampliadas a partir do trabalho filosófico desenvolvido, pensado como introdução ao problema da definição.

Diante do exposto é preciso identificar que o fanzine permanece como uma atividade permeada por tensões complexas, as quais não podem ser capturadas na sua totalidade por um projeto de pesquisa. Entendido como obra de arte, ele também se encerra em pontos misteriosos da arte e, desta maneira, preserva aspectos de difícil assimilação.

No que tange a esta pesquisa, cabe valorizá-lo como uma espécie de espaço de reconfiguração daquilo que os alunos estudam e das vivências que possuem em seu cotidiano. A partir disso, ele representa um poderoso canal de expressão, com a potencialidade reflexiva de concepções variadas, sobre a própria filosofia, as urgências sociais, as dinâmicas e dificuldades da adolescência, os desafios do mercado de trabalho e da vida adulta, a compreensão conflituosa da própria personalidade, as pressões sociais, as questões sócio econômicas e ambientais. O fanzine não possui limitação temática, pois é uma manifestação do pensamento, que se aventura por muitos assuntos, conectando a realidade mais geral, o conhecimento, a filosofia e os sujeitos que os produzem. Nesse sentido, eles têm a oportunidade de constituírem subjetividades resistentes.

Esses entrelaçamentos de fatores percebidos no fanzine demonstram a imensa gama de possibilidades encerradas nessa forma artística e o quanto ele pode contribuir para o desenvolvimento do ensino de filosofia, facilitando o processo de introdução às questões filosóficas, ao mesmo tempo em que se torna problema filosófico pela sua constituição artística específica.

Por representar essa manifestação artística do pensamento, o fanzine conecta saberes e práticas distintas, reunindo visões de mundo diferenciadas no mesmo espaço, além de relacionar ideias, conceitos, e diferentes linguagens, pois é frequente a presença de imagens conectadas com a linguagem escrita. Ocorre uma espécie de mistura de experiências, que jamais devem ser entendidas como um aglomerado desordenado. Pelo que se percebe, sua dinâmica própria e a intenção imediata de comunicação, ordena o fanzine em torno de questões e temas caros aos sujeitos, fornecendo um espaço importante de expressão, ambiente este que se constitui pela sua dinâmica, uma forma de pensamento resistente e uma consciência crítica elaborada.

3.4 A criação de fanzines por meio da experiência do conteúdo de Estética: uma investigação a partir do problema da definição de obra de arte

A partir da fundamentação realizada nos tópicos anteriores desse capítulo, que se ocuparam da definição de fanzine, pensado como uma técnica e um tema próprio da investigação filosófica cabe retomar o final do capítulo anterior, no qual, a finalização da sequência didática desenvolvida apontava para a produção de fanzines, como um desdobramento das leituras de excertos de textos de filosofia.

Nesse sentido, a formação por meio do conceito, não ocorre apenas a partir da tradicional leitura e fichamento de textos. Está em questão uma metodologia de seleção de excertos de textos filosóficos, e outra metodologia que se desdobra dessa, para qualificar a leitura de excertos de filosofia e por fim, a produção de fanzines que concretizem a formação por meio da investigação conceitual, manifestando o seu rol de possibilidades a partir das imagens e das elaborações artísticas.

Nessa forma de conceber o ensino de filosofia, como já foi ressaltado anteriormente, os discentes vivenciam a oportunidade de experienciar o contato com o texto filosófico, além de contribuírem na construção da oportunidade artística, pois no processo de produção dos fanzines, sua participação se inscreve em todas as etapas da produção, contribuindo para que a formação dos jovens não represente apenas o tradicional modelo do professor que professa, ou seja, apresenta conteúdos, e o aluno que passivamente absorve aquilo que foi apresentado.

Constroem-se momentos que são delineados a partir de experiências formativas participativas, nas quais os discentes tem a oportunidade de expressarem suas ideias, especialmente no momento da produção do fanzine, já que a liberdade de expressão é um dos pilares que definem o fanzine. Sua atuação na produção que desenvolvem acaba por se tornar um problema filosófico, pois não é uma experiência menor ou insuficiente, encarar o desafio de produzir uma obra de arte, juntamente com uma análise do material produzido.

O fanzine, portanto, não é apenas uma técnica metodológica que é utilizada em nome da inovação, para tornar o processo de aprendizagem mais alargado e possível. Em verdade, vigora como intenção a promoção de uma experiência artística formativa, que desafie os discentes acerca de um tema escolhido, para refletir a partir de um problema específico – o que define uma obra de arte? – sobre como sua produção pode representar um material artístico e com valor estético, isto é, ser uma obra de arte.

Para que esta realização ocorra de forma mais perceptível pelos discentes, percebeu-se que o levantamento de “temas norteadores” para se criarem os fanzines apresentou-se de modo

produtivo. Apenas produzir uma obra de arte figura como uma proposta um tanto ampla e pode gerar confusões por parte dos discentes. Diante disso, foram levantados temas, juntamente com os estudantes, temas estes que se aproximam de suas realidades e os cotidianos envolvidos. A partir disso, os temas levantados foram: arte, filosofia, manipulação na internet, beleza, padrão de beleza, esporte, relacionamentos abusivos, autoestima, violência, violência contra a mulher e guerra.

Percebe-se que os temas apontados pelos discentes são ocorrências que causam impactos e interferem de forma direta ou indireta nos contextos que vivenciam. Tais temas são amplos e complexos, mas eles auxiliam para que a experiência do fanzine realmente seja concebida como um momento de expressão da liberdade, diretamente conectado com os estudos realizados sobre o problema da definição da obra de arte.

Pelo que se percebe, nesse momento, o trajeto investigativo feito com os excertos de textos de filosofia torna-se fundamental, pois cada obra produzida deve representar um tipo de comunicação, isto é, ela busca refletir sobre algo ou alguém e está direcionada a outras pessoas, promovendo um ciclo amplo de desenvolvimento reflexivo.

Cada discente ao se debruçar sobre o desafio da produção do fanzine recorre direta ou indiretamente, aos referenciais e materiais que estão disponíveis, buscando mobilizar intenções, conteúdos e formatações que promovam certo impacto. Sendo assim, a experiência da produção, do ordenamento da obra para fazer pensar se efetiva de modo direto, pois as escolhas feitas denunciam as percepções conceituais, que cada um busca refletir com sua produção.

No caso do Fanzine I⁴² percebe-se que a autora utilizou-se de materiais específicos, misturando diferente técnicas desenvolvidas por diversos artistas. Vê-se com essa obra claramente a ideia de que a própria obra mobiliza uma investigação filosófica, já que a mistura coordenada de técnicas e estilos, contribuiu para uma profunda compreensão do papel artístico do fanzine. Esse fanzine é a nítida demonstração da experiência formativa, pois a autora elaborou uma discussão profunda acerca do tema da arte, sem se furtar da complexidade que uma obra e uma investigação como essa representam.

A própria obra fala de arte, ou seja, é uma forma de comunicação em defesa da arte e em questionamento aos pressupostos que guiam os artistas. Os traços, as cores, a mistura de referenciais artísticos manifestam uma experiência formativa que ultrapassou os próprios

⁴² Fanzine reproduzido no apêndice E, p. 158. Os fanzines reproduzidos nesse estudo foram selecionados com o intuito de explicitar as ideias desenvolvidas nessa pesquisa. Nesse sentido, buscou-se de modo geral, selecionar produções levando em conta o desenvolvimento do seu conteúdo, a elaboração própria da obra e a diversidade dos materiais e técnicas utilizados na produção.

objetivos e expectativas, pois sua profundidade não se esgota apenas em uma análise mais imediata.

A partir das investigações feitas com a mediação dos excertos de textos selecionados, entende-se que este fanzine inscreve-se como uma obra de imensidão comunicativa, ou seja, quem se posiciona diante da obra vivência um sentimento próximo daquele verbalizado pelo personagem de Eduardo Galeano, no texto intitulado: *A função da arte*, que se encontra reproduzido na sequência didática realizada no capítulo anterior. É preciso ajuda para olhar e capturar toda sua significação.

Isso é percebido pela observação da obra conectada com a análise textual produzida pela autora, que diz

A obra tem como tema principal a “Arte”, onde contém a junção de alguns artistas. Temos as obras: *A grande Onda de Kanagawa*, por Katsushika Hokusai. *A persistência da memória*, por Salvador Dalí. *A noite estrelada*, por Vincent Van Gogh e a *Mona Lisa*, por Leonardo da Vinci. Aristóteles falava que a arte é uma criação humana e o belo não pode ser desligado ao homem. Falava também que as artes poderiam imitar a natureza e completar o que falta na natureza. Cada obra e artista que foi juntado nesse trabalho veem como tema principal, a natureza. Van Gogh usava pintura a óleo e seu estilo era expressionismo, usava pasta goma e técnica violenta, com pincel ou espátula, dando a textura de “vai e vem”. Dalí chamava suas pinturas de “fotografias feitas à mão”, e seu estilo era surrealismo. Hokusai, um artista japonês, com suas xilogravuras retratava a fragilidade humana em comparação com as forças da natureza. Da Vinci também pintava a óleo. No seu quadro mais famoso, A Mona Lisa, se destaca a estética, seu sorriso enigmático e a harmonia entre ela e a natureza, a mesma fazia parte de um cenário vivo. Cada artista vivendo em épocas opostas, com estilos e técnicas diferentes. Todos estão conectados em uma questão filosófica; cada obra se encaixa uma na outra com perfeição, como se todas trouxessem a mesma mensagem⁴³.

Vê-se nos comentários da própria autora, uma profunda conexão entre referenciais que lhe são caros, em torno de abordagens que são importantes à estética e a filosofia. Percebe-se, desta maneira, um esforço da autora por conceber uma obra que possua um conteúdo, perpassado por intenções e impactos comunicativos variados. Está em jogo uma conceituação própria sobre o tema da arte e seu significado.

O recurso a uma diversidade de artistas parece demonstrar um compromisso direto com a história da arte e o fundamento referencial de cada um, pois não se trata de uma reprodução de trechos de obras famosas. Percebe-se uma contextualização e um aspecto de conexão entre as obras e os artistas, que representa o fator de liberdade criativa do fanzine. Sendo assim, por intermédio do fanzine, Hokusai, Van Gogh e Dalí relacionaram-se no mesmo espaço e em torno de questões e conceitos como a natureza e a harmonia.

⁴³ A análise textual dos fanzines foi produzida pelos seus autores e entregue conjuntamente com a produção artística.

Parece haver, ainda, um cuidado com a profundidade na constituição da obra, pois a seleção de artistas díspares não é feita a esmo. Trata-se, pelo que se compreende de uma experiência formativa por meio da imagem, totalmente alinhada com a discussão promovida por Theodor Adorno nos excertos de textos de sua *Teoria Estética*. Ao mesmo tempo em que a obra comunica acerca da natureza e da harmonia, ela própria se torna uma discussão artística enquanto artefato criado, e fornece possibilidade para que a autora viva a experiência da criação artística.

A manifestação do pensamento por meio da imagem ou ainda, a discussão conceitual a partir de imagens também é percebida no fanzine II⁴⁴, pois a obra é ordenada por meio de um cuidado com a imagem muito curioso. Nesse caso, a imagem exige, tanto quanto o fanzine I, certo cuidado estético na visualização, pois são seus detalhes que mobilizam a reflexão e possuem valor estético. O próprio título da obra já busca direcionar o observador para uma reflexão conceitual sobre a autoestima, como se percebe na análise textual feita pelo seu autor;

Pode-se analisar que, além do título da obra “Mascaras” o autor dá ênfase colocando um sorriso. No entanto, o menino que utiliza a máscara encontra-se com o rosto frustrado. Se a máscara for retirada colocará à mostra a verdadeira expressão do garoto. Escolhendo o tema autoestima, o criador do desenho procura demonstrar através da máscara que, por fora as pessoas podem estar felizes, alegres e contentes, mas isso é um disfarce que o mesmo coloca para que os demais não vejam sua real expressão. Está em evidência que a obra foi feita a lápis (somente preto), deixando a obra com um “ar de tristeza” um pouco mais elevado. Os olhos foram desenhados no estilo Mangá (desenho japonês), os traços e as sombras mais escuros dão a impressão de profundidade e os claros (onde não há sombra), a impressão de luz, que está refletindo no rosto. No cabelo foi utilizado traços um tanto mais fortes que vão clareando conforme a luz começa a realçar.

Esse fanzine também se destaca, pois diferentemente do fanzine I, as técnicas e os materiais utilizados nessa obra são diferentes. Há uma intenção de fazer com que a obra realce a melancolia, solidão, as dificuldades vividas por jovens solitários, às questões e problemas específicos dos contextos vividos. O conteúdo é abordado de forma equilibrada, com um cuidado nas minúcias, no sentido de garantir que a obra cause o impacto esperado em quem a visualiza.

A partir disso, percebe-se que este fanzine também demonstra que o recurso à imagem, nesse caso o desenho, são muito importantes enquanto técnicas para o ensino de filosofia, visto que mobilizam uma quantidade expressiva de questões, mas, por outro lado, vê-se que a própria criação torna-se um problema estético, no sentido de se esforçar para comunicar de forma forte o alerta sobre a questão da autoestima, da visão de si consigo mesmo, da percepção

⁴⁴ Fanzine reproduzido no apêndice E, p. 159.

desenvolvida pelos outros, ou seja, o desenho questiona o problema da imagem que se forma ao longo das experiências vividas por cada sujeito sobre si mesmo.

Já no fanzine III⁴⁵, a discussão feita busca problematizar o tema da guerra, do sofrimento e destruição que os conflitos promovem. Há um forte apelo à imagem, as explosões e ao sangue, causando impacto imediato em quem a visualiza. Especificamente nesse fanzine, sua abordagem pode ser pensada no interior do conteúdo de ética ou filosofia política, no sentido de questionar o problema ético das guerras e a morte de inocentes, além de mobilizar uma reflexão sobre o quanto as decisões políticas de gabinetes, alteram e destroem vidas de pessoas inocentes. Essa percepção se evidencia na obra, mas também fica clara na análise feita pelo autor, que diz;

A fanzine mostra um conflito, uma guerra, onde há explosões, fogo, tiros e muito sangue, ao meio, temos em destaque uma pessoa que parece estar triste, chorando. Ela está toda machucada e ensanguentada e representa as pessoas inocentes que sofrem com esses conflitos, perdendo suas vidas sem ao menos saber o porquê morrem. Em volta dessa pessoa há muito caos e mortes, elas representam o que as guerras trazem para o mundo, apenas caos e destruição. No canto inferior direito podemos ver a bandeira da Síria sendo destruída pelas chamas, isso representa a guerra destruindo uma nação. A Síria foi usada como exemplo, pois é a guerra mais recente acontecendo. A intenção da obra foi mostrar o caos que uma guerra causa e que há pessoas inocentes sofrendo por causa delas. O desenho mostra a guerra na Síria e exemplifica o que acontece em todas as guerras.

Pelo resultado, a produção possui valor estético, que pode ser aproveitado em discussões de âmbito ético e político, pois sua concepção ultrapassa o problema próprio enquanto obra de arte, parecendo se encaixar bem em debates que envolvem o tema da guerra. Nesse sentido, trabalha com um conteúdo claro, esforçando-se pela intenção comunicativa, ao capturar um acontecimento da atualidade, isto é, a guerra da Síria, que por motivos diversos, impacta e diz respeito a todos.

No sentido da reflexão feita sobre o fanzine III, se pode pensar a elaboração do fanzine IV⁴⁶, pois sua composição mobiliza questões que vão para além da discussão estética sobre o problema da obra de arte, contribuindo para se pensar a questão da manipulação e da padronização da cultura. Nesse fanzine há um apelo crítico para a relação que as pessoas estabelecem com o celular, a partir de questionamentos interessantes e que podem contribuir para uma discussão sobre os ditames da Indústria Cultural ou ainda, em uma proposta interdisciplinar com a Sociologia, para buscar investigar o conceito próprio de manipulação e alienação, por meio de referenciais diversificados.

⁴⁵ Conforme fanzine reproduzido no apêndice E, p. 160.

⁴⁶ Fanzine reproduzido no apêndice E, p. 161.

A abordagem do autor limita-se as técnicas do desenho, mas com um realce significativo para uma conceituação acerca das cores, já que suas escolhas se realizam a partir de intenções delimitadas nesse âmbito. As cores e a sua disposição buscam comunicar, como se percebe

O celular representa a alienação da internet, que está controlando o zumbi, que são as pessoas alienadas. Na internet podemos postar algo, criticar, defender um lado, sem ver o outro lado e fazer “textão” de discurso de ódio, e depois falar “é minha opinião”. Isso causa uma alienação de muitos, pois pode acabar influenciando a terceiros. O zumbi está sem olhos e ouvidos, representando todas as pessoas que apenas falam, não ouvem e não vem a verdade, apenas o que querem. Já dizia Charlie Brow: “[...] fala o tempo todo, mas não tem nada a dizer”. As cores frias representam a frieza que a internet está trazendo para as pessoas. A representação do personagem Rick Grimes de TWD, é uma pequena parte das pessoas que não se deixa levar pela opinião alheia, onde ele tem suas próprias opiniões e buscam os dois lados. As cores quentes saindo do livro representam o conhecimento, onde está protegendo ele da “onda” que está vindo da internet, a qual não deixa o personagem virar um zumbi da internet.

Parece haver uma conexão íntima entre a discussão do conteúdo da obra e as técnicas e cores utilizadas para compô-la, pois as cores determinam a comunicação expressiva específica e organizam uma discussão em torno de um tema atual, já que a relação estabelecida pelas pessoas com a internet se inscreve de forma muito frequente e ampla. Pelo que se percebe, o autor problematizou uma reflexão do cotidiano de um bom número dos estudantes, buscando construir uma leitura crítica da realidade percebida no âmbito virtual, questionando conceitualmente o tema da manipulação, alienação e das próprias relações humanas no interior desse ambiente. Há inclusive uma preocupação ética com o aumento dos discursos de ódio no ambiente virtual, exemplificando o compromisso com um debate da atualidade.

O excesso de informação e a falta de um filtro para selecionar aquilo que realmente merece atenção figura como um tema de segundo plano nesse fanzine. O acesso desordenado a informações não garante maior liberdade ou maior formação. Está em jogo uma falta de referência e a inexistência de uma voz de autoridade, para quantificar e qualificar as informações mais relevantes, como pondera Eco;

Talvez nosso estudante não fosse alguém a quem se disse pouco demais, *mas alguém a quem se disse demais* e que perdeu a capacidade de selecionar o que valia a pena recordar. Tinha noções imprecisas a respeito do passado, mas não porque não lhe falaram a respeito, mas porque as informações úteis e confiáveis estavam misturadas e sepultadas no contexto de uma imensidade de notícias irrelevantes. O acesso descontrolado às várias fontes expõe ao risco de não saber distinguir as informações indispensáveis daquelas mais ou menos delirantes. (ECO, 2017, p. 59)⁴⁷.

⁴⁷ ECO, Umberto. **Pobres bersaglieri (2011)**. IN: ECO, Umberto. *Papè Satàn Aleppe: crônicas de uma sociedade líquida*. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2017, p. 59.

A partir da reflexão de Umberto Eco, parece que a abordagem desenvolvida no fanzine IV inscreve-se nesse sentido, isto é, problematiza a grande quantidade de informações no âmbito virtual e a falta de um filtro claro, para selecionar as informações e qualificá-las. Essa preocupação apontada pelo fanzine demonstra um posicionamento e leitura crítica em relação ao próprio ambiente virtual e a qualificação das informações realmente relevantes.

Por outro lado, os fanzines V, VI, VII e VIII⁴⁸, estão agrupados em torno do tema da beleza e das percepções da padronização dos modelos que definem, especialmente na atualidade, o que é belo. Tais fanzines, mesmo assumindo constituições diferentes, estão unidos pelo desenvolvimento temático e pela diversidade de materiais utilizados: a junção entre desenhos, recortes e colagens.

Diversas técnicas são percebidas nas próprias elaborações dos desenhos, na seleção das cores, na relação entre desenho e colagem, ou seja, as autorias diversificaram suas produções para que o conceito de beleza fosse pensado de formas bastante plurais, com um conteúdo e intencionalidades direcionadas. Percebe-se que esse tratamento temático denuncia uma reflexão necessária sobre a beleza, visto que o tema da padronização e as imposições de modelos determinam a vida de muitas pessoas, alterando contextos e promovendo transformações na singularidade de muitos sujeitos. Isso fica claro na análise textual do fanzine V que diz

As pessoas tendem a acreditar que o novo e incomum são coisas erradas. Hoje se um casal tradicional (homem X mulher) postar uma foto em qualquer rede social, os comentários sairão de “lindo” e irão até “perfeitos”. Mas e um casal homossexual? A sociedade ainda não aceita diretamente esse relacionamento. Principalmente, se ele for entre dois homens, eles serão criticados, linchados, ridicularizados entre muitas outras coisas. Agora se há um casal de mulheres, a sociedade reage de outra forma. Principalmente os homens heterossexuais. Mas as reações não deveriam ser iguais para ambos? Todos não deveriam ser tratados igualmente?

Tais reflexões também parecem mobilizar uma discussão sobre as situações de violência, que por vezes acontecem com certo velamento, mas que discriminam e desqualificam os sujeitos pelas decisões assumidas para suas vidas. Por outro lado, está presente o raciocínio sobre a imagem que cada sujeito forma sobre si mesmo, tema de intensa importância para discentes que se encontram no ensino médio, pois a relação de reconhecimento com as demais pessoas impacta de forma direta a leitura singular que cada um faz de si, interferindo diretamente na constituição de percepções próprias e da própria identidade, como se evidencia na análise textual do fanzine VI;

⁴⁸ Fanzines reproduzidos no apêndice E, p. 162-170.

Muitos tentam julgar o que é belo. Desse modo, faz com que outros sintam-se mal e tentem buscar o corpo ideal, mas, em muitas vezes, isso prejudica a saúde e o bem estar físico e mental. Pode levar até a morte. Por esses motivos, esse assunto deve ser discutido. Não deve haver padrão, pois cada um é único e é belo do seu próprio jeito e a sociedade deve aceitar isso. De modo que todos não precisem ter o corpo ou cabelo considerados ideais, nem mesmo a cor da pele. A sociedade reprime as diferenças de maneira em que estes sejam pressionados à mudarem. Para, então, tornarem-se uma sociedade de massa, em que as pessoas tenham cabelos lisos, olhos claros e as mulheres sejam magras. O corpo perfeito. A beleza está nas diferenças.

Vê-se, na análise textual do fanzine VI, o interesse da defesa de que não há homogeneidade no tema da beleza, pois tal conceito se apresenta de modo facetado e é aplicado em diferentes contextos, além de envolver sujeitos com especificidades distintas, tornando uma concepção única de beleza totalmente inviável. Nesse sentido, os fanzines representam um espaço de resistência reflexiva diante dos ditames da indústria dos cosméticos, que possui uma tendência muito forte em formatar os modelos e qualificar aqueles que se apresentam de forma mais adequada, a partir dos padrões estabelecidos pelas mesmas empresas.

Na padronização dos modelos de beleza ocorre um processo de frustração das pessoas que não se encaixam na padronização, promovendo problemas e distúrbios complexos, pois muitos passam a procurar com intensidade de existência, uma aproximação com aquilo que é definido como beleza. Isso representa um processo de violência e a imagem que cada uma faz de si mesmo torna-se distorcida pelas referências que as tendências cosméticas definem.

Este grupo de fanzines, portanto, ao mesmo tempo em que levantam uma discussão polêmica, informam acerca do tema e promovem um questionamento latente, que pode ser interpretado como um dado formativo de resistência, ou seja, o fanzine materializa um processo de crítica, pois seu conteúdo, intenção e impacto se inter-relacionam em nome do tema da beleza.

A partir dessa concepção do fanzine como momento de formação de resistência, isto é, onde o pensamento, as ideias e os conceitos se materializam de modo crítico em torno de uma questão, pode-se interpretar o fanzine IX, X e XI⁴⁹, que abordam o tema dos relacionamentos abusivos, a partir de uma diversidade de posicionamentos, na utilização de materiais e na apresentação artística.

No fanzine IX vê-se a opção pelo desenho para marcar de forma intensa e crítica, a denúncia dos relacionamentos abusivos. Evidencia-se a violência física, os hematomas, o choro e o sofrimento de milhares de mulheres que são submetidas a relacionamentos abusivos e tem suas vidas colocadas em risco.

⁴⁹ Fanzines reproduzidos no apêndice E, p. 171-176.

Esse fanzine apresenta-se como uma pequena revista, no sentido mais tradicional do modelo de fanzine, apresentando uma capa com imagem forte e um interior desprovido de cor, demonstrando a intenção de refletir a falta de vida que muitas mulheres são submetidas nas variadas formas de violência. Há todo um contexto de controle, isto é, uma mão que manipula a mulher a fazendo acreditar, que o silêncio e a crença de que possíveis mudanças possam representar alguma esperança.

O fanzine X apresenta-se como uma pequena tela, intensificando a mesma temática com forte apelo às imagens, ao sofrimento e as frases de tom imperativo, como se vê: *Socorro, alguém me dê um coração? Que esse já não bate, nem apanha*. Esse fanzine figura como uma pequena tela e chama atenção pela força de sua constituição, ao manifestar um caráter de indignação, buscando promover o mesmo nos sujeitos que o visualizam.

A imagem comunica, choca, questiona, denuncia, exigindo que a realidade de milhares de mulheres que morrem atualmente, vítimas de crimes passionais e feminicídio, seja alterada. Há de modo claro, um forte interesse social no fanzine, pois chama atenção indiretamente, para outra realidade possível, como se percebe na análise textual desenvolvida pela autora do fanzine X,

Na sociedade atual criou-se certo padrão onde a mulher é “dependente” do seu relacionamento, onde não se pode “meter a colher”. Deixar a mulher ser agredida, sem fazer nada é abusar dos próprios direitos [...] Como alguém que já viveu um relacionamento agressivo, sim devemos lutar por cada mulher que ainda sofre com a mente fechada, pois sei o quão bom é estar sozinha e livre de um peso morto, de alguém, que sem dúvidas possui problemas psicológicos. Se ame, se liberte, antes que seja tarde demais.

Há nesse fanzine, como se percebeu na análise textual da autora, o relato pessoal sobre uma experiência de relacionamento abusivo, demonstrando claramente o aspecto de liberdade criativa que é percebido no fanzine, pois existe a possibilidade que os sujeitos que produzem os fanzines reflitam de forma mais direta, inclusive a partir de situações e experiências de seu contexto de vida. O relato pessoal reforça o compromisso com o tema, deixando claro que a intenção da comunicação dessa mensagem é de alguém que já viveu tal experiência, ou seja, há um tipo de reconhecimento da situação abordada, construindo nesse sentido, uma discussão que percebe os efeitos da experiência em debate.

O fanzine XI permanece na discussão do tema dos relacionamentos abusivos, a partir da elaboração de duas “telas”, ou seja, de duas produções artísticas elaboradas por uma junção entre desenhos, cores e recortes de palavras e frases. A primeira tela reflete, a partir de um desenho impactante, o aprisionamento que relacionamentos abusivos podem representar. Nessa

tela, a presença de frases depreciativas manifesta um forte compromisso social, pois as frases exprimem concretamente a violência verbal, muito presente em situações de abuso.

No caso da segunda tela, a autora se utiliza da referência de uma personagem dos desenhos, a mulher maravilha, mas sendo representada como alguém que sofreu violência e está em situação de privação de liberdade verbal, pois a mão que provavelmente lhe causou um olho com hematoma, lhe impede de falar. O desenho central é rodeado por verbos, que denunciam ações ou indicam atitudes, para que os cenários de violência não continuem.

Ocorre, portanto, a denúncia e o reforço de ações necessárias para a alteração de situações de abuso, comprometendo-se e provocando os sujeitos a não aceitarem qualquer situação do gênero, como se evidencia na análise textual da autora;

Relacionamentos abusivos são algo muito presente na sociedade, porém são pouco discutidos. As pessoas que vivem isso não costumam se manifestar por medo ou vergonha e também, por pensarem que a situação que estão vivendo possa mudar um dia. Muitas pessoas vivem em um relacionamento abusivo, porém nem sabem que vivem isso, acreditam que a ação do parceiro seja somente uns “ciúmes bobos” ou uma atitude sem pensar, quando na verdade se trata de algo muito mais sério e perigoso. Os relacionamentos abusivos causam inúmeras mortes no nosso país, mesmo assim, a sociedade não dá muita importância a esse assunto, pois alegam que “briga de marido e mulher ninguém mete a colher”. Todos devemos lutar contra esse tipo de relações, para que elas não existam, porque nenhuma pessoa possui o direito de mandar e manipular a outra, além de ser humilhante para quem sofre. Cada um tem o direito de fazer o que quiser sem ter alguém ditando, manipulando, controlando e desprezando suas ações.

Após a análise dos fanzines, vistos enquanto técnica e tema do ensino de filosofia percebe-se claramente a intenção dos autores em fazerem com que suas produções comuniquem de forma imediata, uma mensagem com conteúdo, intenção e impacto claro, tornando esse acontecimento um momento produtivo e crítico de reflexão, pois a escolha dos temas não se furta da complexidade de tais discussões e todas buscam demarcar seu espaço enquanto artefatos artísticos. Entende-se, de forma diversificada, que os fanzines e as análises textuais assumem maior ou menor clareza, com maior ou menor riqueza de detalhes sobre a produção, por vezes focando mais no conteúdo da obra e menos nas técnicas e escolhas utilizadas.

Por outro lado, parece haver uma clareza entre todos de que sua produção representa uma obra de arte, pois o conteúdo está posto de forma direta, as intenções se constroem de forma distinta e a diversidade de materiais contribui para que o fanzine se apresente enquanto momento próprio de reflexão, no qual uma gama significativa de conceitos é abordada, interpretada, definida e classificada.

Sendo assim, como já refletido em um texto anterior a esta pesquisa (Cf: GRISON, 2018, p. 115), tais fanzines parecem demonstrar de forma clara, que é possível refletir conceitualmente por meio de imagens, e o fanzine é uma forma precisa e profunda para a

realização dessa proposta reflexiva no ensino médio, na qual os alunos possuem a oportunidade de desenvolverem habilidades, que relacionam conhecimentos e reescrevem os mesmos conhecimentos a partir de uma produção pautada em uma estruturação livre.

4 A FORMAÇÃO POR MEIO DE CONCEITOS/TERMOS

4.1 O conceito de Formação (*Bildung*): apontamentos sobre a acepção clássica, romântica e trágica

A tradução do termo *Bildung* para o português acarreta uma infinidade de questões, pois é uma palavra de complexa tradução e seu significado é polissêmico. *Bildung* pode representar uma educação enquanto cuidado de si, ou de um movimento reflexivo do “tornar-se o que se é” (Cf: WEBER, 2011, p. 50). Pelo que se percebe, trata-se nesta acepção, da atividade de constituição da própria identidade.

Weber reflete em seu livro: “Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche” (WEBER, 2011, p. 51-54), um sentido clássico para *Bildung*, um sentido romântico e um sentido trágico. Na concepção clássica ocorre uma idealização pedagógica, isto é, uma busca da resolução de antagonismos como vida e espírito, genérico e individual, natural e cultural.

Já a acepção romântica do termo *Bildung* é traduzida como cultivo, no sentido da valorização e incorporação dos processos de transformação. O autor ainda ressalta que a opção por cultivo remete à ideia de profundidade, com referência a processos que se relacionam ao inconsciente, a alma, os sonhos, os desejos, as pulsões, como se essas esferas trouxessem algo a clareza.

O sentido trágico é apontado pelo autor (WEBER, 2011, p. 53) como de amplo interesse de Friedrich Nietzsche e Holderlin. O aspecto trágico reconhece no plano da natureza um poder criador que constrange o homem ao mundo da expressão, seja pela arte, religião, filosofia, etc. Esse poder é visto por Holderlin como natureza e por Nietzsche como o apolíneo e dionisíaco. Nessa concepção trágica existe a intenção de crítica à espiritualização da Grécia, no que diz respeito às forças e poderes que envolvem as pessoas e a natureza. Ambas as acepções demonstram diretamente a diversidade de significações que o termo *Bildung* possui e, além disso, o cuidado necessário ao se refletir a partir de um conceito como este, não apenas pela sua complexidade significativa, mas pela representatividade teórica nos diversos contextos.

Para este trabalho optou-se pela tradução de *Bildung* como formação, pois Adorno interessa-se diretamente pela formação, além de investigar como que a indústria cultural se apropria da formação, para promover a semi-formação / semi-cultura. *Bildung* entendida como formação relaciona-se a questão propriamente da cultura e da civilização em construção, temas caros a Adorno e a toda a tradição da Teoria Crítica.

Curiosamente, como aponta Weber (WEBER, 2011, p. 52), traduzido dessa maneira o conceito preserva duas concepções díspares no seu interior. Primeiramente, formação é entendida como ideal pedagógico formativo que está alicerçado a algum campo institucional. Por outro lado, a segunda acepção recusa a instituição formativa como vista nos romances de formação e mantém a marca da experiência formativa. Pelo que se percebe, a concepção de Adorno acerca da formação está mais próxima do segundo sentido, entendido como uma experiência, ou seja, atividade de constituir-se no amplo desenvolvimento que é proporcionado pelas experiências formativas educacionais, pois elas contribuem para o aprimoramento da constituição do próprio sujeito, auxiliando-o no entendimento de si e na relação com os demais e o mundo como um todo.

4.2 Adorno a Formação (*Bildung*) e a Semi Formação

No entendimento de Adorno a formação (*Bildung*) permanece vinculada com uma perspectiva cultural: “[...] a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1996, p. 02), isto é, uma cultura formativa e com desdobramentos dialéticos que são fundamentais para uma tomada de posse subjetiva.

Entretanto, a formação cultural tem seu momento de realização comprometido ao se converter exatamente nos ditames da socialização: “A formação cultural agora se converteu em uma semi-formação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede à formação cultural, mas a sucede. Deste modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização” (ADORNO, 1996, p. 02).

Essa dialética se inscreve nas figuras assumidas pela formação, a partir do esclarecimento, na sociedade industrial capitalista. Isso significa que o próprio esclarecimento fabrica em seu interior, ao mesmo tempo em que, se propõe esclarecer os indivíduos por intermédio do poder da razão, os componentes que promovem a perda do indivíduo e a crise na cultura. Para tanto, a Indústria Cultural⁵⁰ se apresenta como arauto dos aprimoramentos nas manifestações do esclarecimento, para não demonstrar o que fica encoberto pela imagem totalmente “benéfica” do mesmo e do poder da razão.

Como reflete Adorno: “Quando o campo de forças a que chamamos de formação se congela em categorias fixas – sejam elas do espírito ou da natureza, de transcendência ou de

⁵⁰ Sobre este conceito, indica-se a leitura de: ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, Max. **A Indústria Cultural: O Esclarecimento como Mistificação das Massas**. In: ADORNO, Theodor, HORKHEIMER, MAX. *Dialética do Esclarecimento*. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985, p. 113-156

acomodação – cada uma delas, isolada, se coloca em contradição com seu sentido, fortalece a ideologia e promove uma formação regressiva” (ADORNO, 1996, p. 03).

Os recortes de textos e a produção de fanzines são exemplos de categorias com potencial de resistência diante da fixação de categorias estanques. Cada texto ao ser selecionado e lido recebe uma espécie de atualização, ao ser incluído em contextos auxiliares a seu processo de atualização. Por sua natureza linguística, a textualidade não se fecha, visto que a cada contato dos textos com seus leitores, se abrem novas possibilidades reflexivas.

Nessa mesma linha o fanzine assume um papel determinante de uma concepção de formação que não está encerrada em categorias fixas, pois sua natureza artística permite uma grande quantidade de possibilidades, visto que todo o processo de produção preserva a liberdade, ou seja, a abertura para uma gama de construções, reelaborações. Seja na seleção dos materiais para produção, na escolha da temática, nos recortes textuais, nos desenhos, nas pinturas, nas colagens, ou ainda nas elaborações gráficas feitas em computador e compartilhadas em ambientes virtuais, está presente uma amplitude significativa de possibilidades.

Cabe ainda dizer, que o fanzine origina-se em ambientes que estão à margem das grandes produções culturais, isto é, o fanzine não faz parte do meio da “alta cultura”. Ele se apresenta como manifestação da contracultura, ou seja, responde a estímulos de conexões e espaços que são não muito reconhecidos. Ele está na periferia, na rua, na escola, no ambiente virtual, pois ocorre em um polo quase artesanal, no sentido de que é produzido para responder demandas e comunicar mensagens, nos ambientes que sofrem intensamente os ataques da indústria cultural, da violência e do capitalismo predador.

Desta maneira, o fanzine poderia ser aproximado de um ambiente de semi-formação, pois acaba igualmente sofrendo os efeitos de uma dinâmica cultural redutora. Percebe-se nesse ponto uma dinâmica dialética no uso do fanzine e no tema da semi-formação, pois ao mesmo tempo que ele não faz parte da alta cultura e está presente em espaços fartamente influenciados e até dominados pela indústria cultural, no âmbito educacional, representa uma experiência de resistência, pois a indústria cultural não consegue capturar sua existência direcionando as produções.

Isso se evidencia pelas análises dos fanzines produzidos pelos discentes, e que se encontram reproduzidos nos apêndices dessa pesquisa. Eles representam “gritos” de denúncia, resistência e de chamada de atenção. Estão sim, no interior de uma sociedade de expropriação, dominada e que vivencia no cotidiano os parâmetros industrializados da cultura, mas preservando sua força produtiva, sua gênese artística. Nesse sentido, o fanzine é uma

experiência formativa e democrática que a indústria cultural e a semi-formação não conseguem controlar. O fanzine é assim, um dos componentes “rebeldes” no interior da semi-formação, com potencialidade de converter a semi-formação em formação (*Bildung*).

A formação foi vista como condição necessária para a constituição de uma sociedade autônoma, pois quanto maior a lucidez de cada ser singular, diretamente maior seria a lucidez do todo social. Entretanto, isso se desenvolveu como uma imensa degradação a algo heterônomo, diverso e discordante. Em verdade, as relações tornaram-se percepções de vantagens e de uma guerra de todos contra todos.

Cria-se um “minhocário” na formação da consciência e na convivência diária; cada um é instigado a se portar como uma serpente prestes a atacar quem se dispõe ao lado ou na frente. Não é possível esperar gerações mais conscientes, éticas e responsáveis com o mundo e as relações, se a formação a que estão expostos, pauta-se em princípios bélicos do tipo: “se não matar, morre”.

Nas palavras de Adorno: “O sonho da formação – a libertação da imposição dos meios e da estúpida e mesquinha utilidade – é falsificado em apologia de um mundo organizado justamente por aquela imposição. No ideal de formação que a cultura defende de maneira absoluta, se destila sua problemática”. (ADORNO, 1996, p. 05)

Para Adorno a utopia da formação, como libertação dos ditames organizacionais e da lógica de combate é falsificada por proposições definidas por quem impõem essa esquizofrenia. Os responsáveis por uma realidade controlada apresentam o antídoto para superação da mesma, mas que em verdade é um fortificante para a condição se manter inalterada sem que seja percebida.

Muitas questões podem ser feitas a partir desse quadro negativo apresentado. O que fazer para resistir diante de um estado de manipulação e controle? O acesso ilimitado a cultura representa uma possibilidade de antídoto? São questões complexas de serem respondidas. A primeira pode ser respondida a partir das atividades com os excertos de textos de filosofia, seja na sua leitura, discussão e elaboração de fichamentos, além da elaboração de fanzines, mobilizados por questões inseridas em certos contextos culturais, podendo representar momentos de resistência e desvelamento das realidades que o esclarecimento tenta maquiavar.

Já para a segunda questão, o diagnóstico não traz muito alento, visto que para Adorno não é apenas o acesso ilimitado à cultura que garantirá o antídoto para a desalienação. A Indústria Cultural produz bens culturais que representam resistência reflexiva e denuncia dos seus próprios desdobramentos e domínios, mas, o contrário também acontece em escala progressiva

e, portanto, o acesso à cultura não é uma garantia de melhora das condições que envolvem as pessoas à realidade social.

A formação (*Bildung*) representou um sinal direto da emancipação da própria burguesia, funcionando como vantagem desses em relação às pessoas com poucos bens e os camponeses. Sem o aparato formativo, dificilmente os burgueses teriam se desenvolvido como empresários, gerentes, funcionários, médicos, advogados, engenheiros e demais profissões com prestígio social e de relativa remuneração. A sociedade vai se consolidando formativamente a partir de divisões e os termos que estruturam classes sociais e seus significados vão se definindo diretamente. (Cf. ADORNO, 1996, p. 05).

Parece que aos poucos se instaura um “monopólio formativo”⁵¹, ao qual as pessoas com menos condições financeiras e em fragilidade social, possuem imensa dificuldade de fazer parte.

Os dominantes monopolizaram a formação cultural numa sociedade formalmente vazia. A desumanização implantada pelo processo capitalista de produção negou aos trabalhadores todos os pressupostos para a formação e, acima de tudo, o ócio. As tentativas pedagógicas de remediar a situação se transformaram em caricaturas. Toda a chamada “educação popular” - a escolha dessa expressão demandou muito cuidado – nutriu-se da ilusão de que a formação, por si mesma e isolada, poderia revogar a exclusão do proletariado, que sabemos ser uma realidade socialmente constituída (ADORNO, 1996, p. 05).

A desumanização torna-se um imperativo de relações no interior da sociedade capitalista, pois o processo de produção faz com que os trabalhadores atuem ao limite. As condições físicas e psicológicas são tragadas pelas dinâmicas de trabalho extenuante no interior das fábricas, nos abusos morais e nas violações da legislação trabalhista. O próprio tempo de descanso, o tempo

⁵¹ No Brasil nos últimos anos, alguns programas governamentais tentam incluir as pessoas com menos condições na formação universitária. Programas como o PROUNI, FIES e o próprio ENEM, usado por centenas de universidades como forma de acesso aos cursos superiores, tem contribuído imensamente para o desenvolvimento intelectual e na realização dos sonhos de uma parcela da população que por muito tempo não existia nem nas estatísticas. O sistema de cotas também é um importante contribuinte para a garantia do acesso a universidade, especialmente aos alunos negros e aqueles que fizeram sua formação básica em escolas públicas. As cotas, entre outros fatores, buscam equilibrar melhor a concorrência no momento dos vestibulares, pois a disparidade entre alunos que estudaram em escolas privadas de qualidade, e alunos que estudaram em escolas públicas sucateadas onde falta tudo é imensa. Além do que, a fragilidade social é fator determinante no amparo ao desenvolvimento de cada pessoa. Infelizmente, as iniciativas governamentais apenas vislumbram o acesso ao ensino superior e quase não se ocupam do ensino fundamental, isto é, das bases que equilibram a formação de cada um e contribuem para a formação de uma população mais consciente de si, conhecedora da história e atenta com as transformações que ocorrem a todos os momentos nas diversas dinâmicas políticas, econômicas e sociais que envolvem uma nação. Infelizmente o Brasil sofre de uma cegueira no campo educacional que ultrapassa as decisões, por vezes sem consciência, dos representantes públicos, visto que o país investe pouco no andar de cima e praticamente nada na fundação do prédio. Como isso se mantém em pé e até quando se manterá é uma incógnita, já que após a aprovação do teto de gastos por 20 anos pelo governo federal, incluindo completamente áreas como saúde e educação, a probabilidade do diagnóstico de realidade piorar muito é grande. Junto a isso se somam às diversas reformas promovidas pelo governo federal, como a reforma do ensino médio por meio de medida provisória e a reforma trabalhista, que asseveram ainda mais as condições daqueles que menos possuem.

livre⁵², ou o ócio, é preenchido por novas jornadas de trabalho. Quando sobra algum mísero tempo ele é ocupado com o consumo dos produtos fornecidos pela Indústria Cultural, mantida pela mesma dinâmica que o extenuou ao longo do dia.

Os diversos canais da Indústria Cultural fornecem bens para a neutralização e paralisia das pessoas. É fundamental manter a condição de controle e “vender” que, através do consumo de produtos, as pessoas adquirem autonomia e liberdade. Como reflete Adorno:

Por inúmeros canais, se fornecem às massas, bens de formação cultural. Neutralizados e petrificados, no entanto, ajudam a manter no devido lugar aqueles para os quais nada existe de muito elevado ou caro. Isso se consegue ao ajustar o conteúdo da formação, pelos mecanismos de mercado, à consciência dos que foram excluídos do privilégio da cultura – e que tinham mesmo que ser os primeiros a serem modificados (ADORNO, 1996, p. 06).

Pelo que se percebe, este cenário é de assalto, pois é roubado dos menos favorecidos a possibilidade enquanto classe, da reflexão sobre sua condição. Tudo é tragado em nome da manutenção de um “status quo”. Este beneficia o empresariado e as classes mais abastadas, enquanto manipula e controla totalmente as pessoas com menos condições.

Diante disso, a presença das crianças e jovens na escola, como a manutenção da filosofia na formação desses alunos, contribui na elaboração de experiências formativas que geram impactos e contribuem no abalo de realidades e das condições formativas. Não se resolve o problema, mas “algo” acontece e este “algo” é percebido na manutenção da leitura e análise de excertos de textos de filosofia, e na produção de fanzines no interior do ensino de filosofia.

A construção desses estímulos é representativa, visto que manifestam a rebeldia característica do pensamento alerta, conectando a filosofia, os textos e os fanzines, pois a filosofia muito esteve conectada com a postura de crítica diante dos ditames culturais, realizando suas ponderações por intermédio dos textos.

Já os fanzines são um momento expressivo que exorciza a manutenção do *status quo* social, preservando a liberdade expressiva e acontecendo como momento de fala. Mesmo não sendo componentes da cultura mais elitizada, a partir do fanzine, os discentes falam o que pensam, conectam ideias, discordam de ideias, verbalizam conceitos e manifestam o pensamento. Sendo assim, tanto a filosofia, como os recortes de textos e a produção de fanzines são este “algo” que acontece no processo de resistência dos sujeitos.

⁵² Não é objeto de investigação dessa pesquisa a questão do tempo livre e como o capitalismo se apropria desse tempo do trabalhador, para ocupá-lo com atividades que preservem o domínio vivenciado no trabalho. Para tanto, cabe apontar a reflexão sobre o assunto, desenvolvida por Adorno no texto “O Tempo Livre”: ADORNO, Theodor. O Tempo Livre. In: ADORNO, Theodor. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995.

Ocorre que a cultura da formação (*Bildung*) *perde* seu momento de realização e passa a dar lugar ao seu contrário, ou seja, a semi-cultura. Essa perda trava a própria questão do sujeito nesse processo, pois para Adorno o sujeito não está alheio às determinações que ocorrem no âmbito da cultura e da formação. Em verdade, ele sofre os impactos de modo direto. “A semiformação não se confina meramente ao espírito, adultera também à vida sensorial. E coloca a questão psicodinâmica de como pode o sujeito resistir a uma racionalidade que, na verdade, é em si mesma irracional” (ADORNO, 1996, p. 11).

Com o momento perdido de emancipação a partir dos contornos que assume o esclarecimento, a experiência formativa torna-se incompleta, muito próxima da condição de reificação que os objetos da realidade sofrem. As deturpações alcançam inclusive o âmbito sensorial, a própria percepção das pessoas fica fragilizada e é muito difícil desenvolver mecanismos de resistência que façam frente à irracionalidade presente na semiformação.

O que é possível fazer diante de um cenário como este? Existe ação concreta para resistir ou alterar o quadro pantanoso que envolve a semi-formação? Adorno se resigna ao campo teórico: “[...] a única possibilidade de sobrevivência que resta à cultura é a auto-reflexão crítica sobre a semi-formação, em que necessariamente se converteu” (ADORNO, 1996, p. 18).

Percebe-se uma espécie de denúncia da irracionalidade presente na deturpação formativa, além da necessidade de autocrítica necessária à própria cultura, pois é ela uma das responsáveis por permitir todo o quadro de desastre e domínio. À saída da cultura seria carregar o próprio cadáver que se tornou, denunciando seu lado mais perverso e a sua pior parte a todos que se apresentem.

Essa preservação do negativo, também é defendida por outros referenciais atuais como Byung-Chul Han, especialmente nos livros: “Sociedade do Cansaço” (2018), “Topologia da Violência” (2017), e “Sociedade da Transparência” (2017), como garantia à uma abertura intelectual. Trata-se do questionamento dos pressupostos que estruturam as concepções, sem se furtar do desafio de elaboração do exercício contra si mesmo.

Exatamente o contrário é o que ocorre com a semicultura, pois esta obscurece o próprio envolvimento nos processos de domínio, controle e manipulação. A espécie de maquiagem encobre os meandros que delineiam este tipo de manifestação. Como expressam as palavras de Adorno: “[...] a semi-cultura aparece como isenta de responsabilidades, o que muito dificulta sua correção pedagógica.” (ADORNO, 1996, p. 17).

É preciso um trabalho sobre a origem da semi-formação. Trata-se de uma atividade filosófica de investigação acerca dos pressupostos, daquilo que é a gênese da fragilidade formativa, além de um trabalho interdisciplinar, envolvendo um relacionamento recíproco entre

filosofia, sociologia, história, psicologia, psicanálise, literatura, na linha de como eram realizadas as produções dos teóricos críticos.

Nesse aspecto eis mais uma oportunidade para apresentar o fanzine como alternativa plausível, visto que sua constituição se estrutura a partir de uma conexão plural de áreas do saber e de materiais. O fanzine se faz pela interdisciplinaridade e fornece o campo material para o encontro das diversas áreas formativas, ou seja, filosofia, artes, sociologia, história, etc. Há um cruzamento de concepções, de interesses, de conceitos, de práticas e de vivências. Ocorre, portanto, uma real experiência formativa de múltiplos referenciais.

Retomando a ideia de que a cultura tem o papel de carregar seu negativo, ou seja, de manifestar por intermédio de suas produções os seus aspectos de derrota, diante das imposições de dominação, o fanzine representa o momento do reconhecimento daquilo que continua acontecer, de que a manipulação é frequente e atinge a todos, por mais que a escola e estratos culturais resistam a uma dinâmica predadora, a manifestação do empobrecimento cultural e da cultura de violência continua a preservar-se.

Ele também contribui para uma análise das condições e contradições históricas, responsáveis pela virada no conceito de formação (*Bildung*), para o seu contrário (*Halbbildung*). Fica claro que para Adorno a manutenção de uma concepção de liberdade exige a investigação dos meandros e das transformações históricas e conceituais, pois elas definem os desdobramentos de todo o aparato formativo. A formação (*Bildung*) está descolada da história, ela é arquitetada no interior das condições históricas e, por isso, exige um posicionamento crítico acerca da pressuposição conceitual.

Assim, Adorno crítica a pretensa independência dos conceitos pedagógicos em relação às condições históricas que os engendraram, ao mesmo tempo em que também se opõe à mera adaptação à tais conceitos. Esse mesmo raciocínio se aplica ao processo de formação (*Bildung*). Por um lado, o pensador frankfurtiano criticou o anelo da formação de se apartar das condições materiais que determinaram sua própria existência. Ao descrever a situação-limite do nazismo, lembrou-se da observação de Max Frisch, de que não era incomum o fato de os nazistas matarem os prisioneiros dos campos de concentração, ao mesmo tempo em que ouviam música clássica (2010, p.10). (ZUIN, 2015, p. 78).

Os conceitos são parte integrante das condições históricas e a formação (*Bildung*), não está alheia aos processos históricos. A observação sobre a prática nazista de tocar música clássica enquanto matavam prisioneiros em seus campos de trabalhos forçados, evidencia a perversidade que a cultura pode ser levada em nome de idealizações e extremismos. Não estava apenas em questão a aniquilação de seres singulares, mas, a destruição de toda uma cultura, a aniquilação de formas plurais de pensar.

Estava sendo aniquilada a liberdade de ser, a vida do pensamento, com técnicas racionais e premeditadas. O nazismo demonstrou diretamente a perversidade da razão humana, pois a violência e a música sufocavam os gritos dos assassinados. E essa perversidade racional não se findou com a derrocada alemã. Ela permanece nos incontáveis massacres pelo mundo, na situação dos imigrantes, nas manifestações preconceituosas, na violência vivida pelas mulheres, pelos LGBTQs, pelos refugiados, no interior dos presídios, pelas vítimas de calúnias e difamações nos ambientes virtuais, etc.

O ambiente escolar não se apresenta alheio a toda essa perversidade racional. Em verdade, em muitas situações é o espaço que canaliza todo o desastre da falta de cuidado com os sujeitos, pois enquanto se resiste diante de uma realidade muito perversa, a escola também está inserida nessa realidade e sofre os efeitos nas situações de violência e abusos, na promoção da cultura do escracho público, no fetiche por armas, na divulgação de imagens e ofensas em ambientes virtuais, nos massacres como os vistos em Suzano (SP), na escola Professor Raul Brasil⁵³. Não se trata apenas da decisão de mentes singularmente doentes. Na esteira dos escritos de Adorno, é o reflexo do adoecimento coletivo e da produção de uma cultura manipulada e destrutiva.

Todo o negativismo de Adorno busca fazer frente a isso, no sentido da não aceitação da transformação histórica do conceito de formação (*Bildung*), em “[...] momento de adaptação, de *well adjusted people*, impedindo, assim, que os seres humanos se educassem uns aos outros de forma crítica e emancipatória” (ZUIN, 2015, p. 79). A negatividade é pensamento da resistência, de não condescendência em virtude de uma formação (*Bildung*), que torna as pessoas conformadas com a realidade.

A resistência por meio da não aceitação contrastava com o sonho de individualidade, pois o indivíduo livre, impulsionado pela sua própria consciência, seria um ser atuante do ponto de vista social e controlaria os seus impulsos. A formação (*Bildung*) era o caminho certo para garantir uma sociedade autônoma, já que diretamente, quanto mais lúcido fosse cada componente da sociedade, mais lúcida seria ela em seu todo.

O indivíduo formado seria aquele que concordaria com os acordos elegidos para estruturar a democracia. Desta maneira, para suplantar uma disputa de todos contra todos, o mesmo indivíduo, se submeteria a regras de ação social, que preservariam o bom andamento da

⁵³ Na manhã do dia 13 de março de 2019, dois ex-alunos da escola Professor Raul Brasil, situada na cidade de Suzano (SP), adentraram a escola com diversos tipos de armas e iniciaram um massacre, assassinando alunos e funcionários. Com a chegada da polícia, os assassinos cometeram suicídio. O resultado foram dez mortos: cinco alunos, dois funcionários, um comerciante que era tio de um dos atiradores e os próprios assassinos, além do trauma causado em todas as pessoas daquela escola e na comunidade nos entornos.

realidade democrática, garantindo uma comunicação diferenciada, de aceitação das divergências em campos como a política, religião, opção sexual, entre outros.

Entretanto, o que ocorre é que com o aumento desenfreado das desigualdades no mundo capitalista, e isso implica o asseveramento da violência, o aumento da criminalidade, problemas econômicos, desemprego, segregação racial, impasses em políticas de distribuição de renda, êxodo urbano, corrupção, os mais variados tipos de discriminação, o sonho de uma sociedade mais preparada para aceitar e respeitar o outro em sua forma de ser vai caindo por terra, para dar lugar ao individualismo, a corrida por sucesso financeiro e profissional, o desenvolvimento da competitividade e de interesses pessoais custe o que custar. A sociedade da tolerância fica na promessa daquilo que não vingou.

Com efeito, a danificação do espírito e, portanto, da formação, é a decorrência subjetiva do processo de supremacia da indústria cultural na sociedade capitalista contemporânea. E, tal como a ideologia da indústria cultural é exibida, enquanto possibilidade da realização imediata da vida, do livre-arbítrio e, portanto, de todos os desejos de seus consumidores, a semi-formação também se apresenta, ideologicamente, como uma formação completa: capaz de proporcionar sínteses conclusivas que identificam o indivíduo semiformado não como tal, mas sim como profundo conhecedor de assuntos que são, na realidade, absolutamente abreviados. (ZUIN, 2015, p. 81).

A Indústria Cultural canaliza os sentimentos e os impulsos pessoais ajustando-os aos interesses de mercado e determinantes econômicos. A partir disso, a formação (*Bildung*) torna-se uma adequação que identifica o indivíduo semiformado como um conhecedor abreviado, ou seja, aquele que estuda para realizar provas de exames seletivos como os vestibulares. O próprio poder de memorização sofre prejuízos nesse processo, pois à proeminência da semi-formação liga-se com esta atividade de aprender para esquecer rápido, pois o que dá o ritmo é a urgência de informações mais “atualizadas”. Diariamente é preciso vagar espaço na mente para o novo.

A experiência – a continuidade da consciência em que perdura o ainda não existente e em que o exercício e a associação fundamentam uma tradição no indivíduo – fica substituída por um estado informativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe que ficará borrado no próximo instante por outras informações. Em lugar do *temps duré*, conexão de um viver em si relativamente uníssono que desemboca no julgamento, coloca-se um “É assim” sem julgamento, algo parecido à fala dos viajantes que, do trem, dão nomes a todos os lugares pelos quais passam como um raio [...] (ADORNO, 1996, p. 33).

A concepção formativa que fornece atributos, os quais exigem seu tempo para assimilação, dado sua própria natureza e seu grau de elaboração, são diminuídos a simples tópicos para utilização em contextos muito específicos. Aprende-se para acertar tantas questões nos exames. Aquilo que não é cobrado em provas, vestibulares ou no próprio ENEM, fica de lado, pois a formação (*Bildung*), pensada dessa maneira, não tem tempo e espaço para

assimilação do que não será avaliado em testes. Em verdade, o que parece é que se regride muito no âmbito da educação, pois os pressupostos formativos vão dando cada vez mais espaço para planilhas de resultados. A cultura da duração não se fixa mais.

O que se faz é cortar caminho, acelerando o passo com a justificativa que o mundo atual é rápido e dinâmico, exigindo da formação a mesma rapidez e dinâmica. Os questionamentos são substituídos por afirmações categóricas. O conhecimento tem que caber na dinâmica do “*fast food*”: simples, rápido e com um sorriso de satisfação.

A construção de uma ideia, a reconstituição de um pensamento, a elaboração de pressupostos, a atividade de leitura e interpretação, enfim, são manifestações que se contrapõem a um pensamento estereotipado e, portanto, são uma forma de negação, pois não aceitam passivamente o que se apresenta, resistem ao processo de aceleração.

Pelo que se percebe, uma base formativa efetiva realiza autocrítica e não corrobora com qualquer manifestação de domínio e sofrimento. Entretanto, os abalos promovidos pela semi-formação impactam diretamente a própria estrutura da educação como um todo, pois se for tomado como exemplo o currículo, áreas do conhecimento como; filosofia, sociologia, história e geografia, campos do saber reunidos no bloco de Ciências Humanas e suas Tecnologias sofrem um abalo significativo no prestígio social.

Diante da necessidade de respostas para um mercado voraz, que exige conhecimento técnico e prático em áreas cada vez mais específicas, as humanidades caem no esquecimento, já que elas pouco apresentam alternativas mais imediatas de inserção, nas malhas da sociedade administrada pelos parâmetros da competitividade.

Frente a um cenário de complexidade, não apenas pelo dito acima, mas também pelas decisões governamentais nas suas mais diversas esferas, que buscam promover reformas na educação de maneiras um tanto “estranhas”⁵⁴, pelo que se identifica, cabe ao ensino de filosofia uma atuação clara sobre suas intencionalidades.

⁵⁴ Isso é percebido na reforma do ensino médio promovida pelo governo federal por meio de medida provisória, entre 2015 e 2017, sem um amplo debate com toda a sociedade, no sentido de se construir uma proposta que atenda os anseios da vida das pessoas como um todo, e não apenas as indicações de bancos e do mercado financeiro. O mesmo é percebido na Residência Pedagógica, proposta pouco clara ainda e que, passa a partir de agosto de 2018 (edital em vigência com validade de 18 meses), a tomar espaço e recursos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa este com reconhecimento de sucesso comprovado, auxiliando a formar milhares de professores em todo o país, além de melhorar o ambiente da escola e aproximar a universidade da educação básica no seu sentido mais prático. O alarme se instaura, pois ocorre a desconfiança de que no país, pelo que se percebe, se está constantemente no ponto zero, iniciando projetos e desconstruindo projetos, sem uma consolidação necessária como base para melhorias e novas propostas. A educação no Brasil aparenta ser uma edificação sem alicerce. Parece que se está refém de escolhas governamentais com data de validade ao término de mandatos, os quais são mantidos por grupos econômicos com interesses muito alinhados.

A própria “críticidade” defendida por Adorno e por centenas de escritos sobre o ensino de filosofia no Brasil, carecem de delineamentos mais claros sobre seu significado e atuação. Ser crítico parece ser um desenvolvimento que depende de reflexão, memorização e treino, em conexão com conteúdos e técnicas. Nesse sentido, a formação por meio do conceito depende diretamente do trabalho sério e rigoroso com o conceito e com os termos que envolvem a filosofia, como também, sobre a aplicação de técnicas e práticas conectadas com esta proposta de pensamento. As escolhas em filosofia são fundamentais, pois tratam propriamente da natureza da linguagem, da língua e do discurso. É fundamental criar/absorver categorias que se mostrem confiáveis na atividade de análise textual, pois é muito por intermédio do texto, não negando as demais formas, que o conceito se apresenta aos olhos. (Cf: COSSUTA, 1994, p. 02).

4.3 Apontamentos sobre o Contato com os Conceitos

É um enorme desafio se lançar na tarefa de tentar definir o conceito, pois são muito diversificadas e conflitantes as concepções. Mesmo que a dificuldade para determinar um conceito permaneça irresoluta, parece ser unânime que a atividade filosófica se desenvolve muito por meio dos conceitos.

Os conceitos no âmbito da filosofia vão se constituindo a partir de disposições. O pensamento vai conquistando sua autonomia à medida que se debruça sobre a atividade rigorosa de validação de concepções, as quais exigem a “paciência da definição”, isto é, o complexo trabalho de significação envolto em palavras. Nessa designação muitas frentes se abrem e uma mesma palavra pode assumir tratativas diferentes. É um movimento de enunciação que se reorganiza, participa de retomadas e promove certas ocultações.

Este ponto deve ficar bem evidenciado, pois ele é determinante no trabalho com os conceitos. É preciso reconhecer claramente que as palavras possuem significados muito diferentes e assumem usos muito diversificados ao longo da história, exigindo igualmente que as análises sejam equivalentes aos diferentes usos.

A análise conceitual bem feita, que se organiza por meio de um estado de consciência vivaz, torna o próprio pensamento mais objetivo, como observa John Wilson no prefácio de seu livro “Pensar com conceitos”: “A análise conceitual dá estrutura e objetividade ao pensamento que, sem ela, estaria condenado a vagar sem rumo e indefinidamente pelos meandros do intelecto e da cultura” (WILSON, 2005, p. 09).

Pelo que se percebe, a análise conceitual busca compreender os meandros que estruturam um conceito ou mais, aquilo que ele comunica, pois, a sua comunicação revela seus contornos intencionais. Mas não são simples informações. Existe a exigência da “paciência” em relação ao conceito. A ansiedade e as resoluções rápidas impedem o “estalo na cabeça”, ou seja, o impulso à tomada de consciência sobre uma significação.

Ela, a análise conceitual, implementa a clareza que por vezes não se apresenta diretamente no conceito isolado. É vista como uma técnica especializada e com articulações próprias, abordando questões gerais e específicas na abstração conceitual. Por ser técnica, pode ser ensinada e aprendida, como reelaborada para situações mais particulares.

O ensino de filosofia possui um forte vínculo com as técnicas de análise conceitual, pois elas são fundamentais para aplainar os caminhos de contato com os textos e a linguagem da filosofia, além do que, tais técnicas não se restringem ao campo da filosofia, podendo ser utilizadas em demais áreas do conhecimento. Nesse sentido, a análise conceitual carrega um aporte interdisciplinar interessante a ser investigado, pois parece ser parte integrante de uma formação por intermédio do conceito, o diálogo com as demais áreas do conhecimento.

A qualidade fundamental para estruturar qualquer atividade reflexiva, especialmente as que se relacionam com os conceitos e a filosofia é a honestidade. É por intermédio dela que as ideias se apresentam de forma mais clarificada, e as conclusões encontradas em muitos casos, materializam essa clareza. “Ser honesto significa ser direto, claro, franco e, ao mesmo tempo, ser sempre consciente do que se faz ou do que se diz – sempre tentando harmonizar nossas intenções e sentimentos, de um lado e nossos atos ou palavras, de outro. É um processo difícil, mas imensamente gratificante”. (WILSON, 2005, p. 47).

No âmbito do conceito é preciso entender que ele não se inscreve como apenas uma grafia composta de letras e ordenada a partir de uma regra formal ou gramatical. Possui uma função de mediar e organizar internamente uma forma de discurso. (Cf: COSSUTTA, 1994, p. 41). Na mediação que organiza os discursos filosóficos, os conceitos possuem atuação central. A escolha que instaura o sentido de uma função conceitual é muito complexa, pois a opção, fixação e delimitação dos sentidos dos termos mobiliza uma quantidade grande de detalhes. A definição de uma terminologia é o início da tentativa de fixação de um sentido em um texto e, desta maneira, não se pode relativizar o contexto de uso do conceito, pois este estabelecimento revela as aproximações e distanciamentos com demais conceitos e sentidos.

Quando o filósofo faz uso de uma terminologia, explicitando a significação das expressões que emprega, ocorre o que Cossutta (Cf: COSSUTA, 1994, p. 42), chama de semântica conceitual, isto é, a deliberação do pensador apresenta o que lhe motiva para realizar

determinadas escolhas, operando “colagens” entre terminologias no interior do desenvolvimento de seus conceitos, muito explicitados por intermédio da forma textual.

O texto preserva uma importância fundamental, mesmo não sendo a única forma de expressão conceitual, ele materializa o conceito, se desenvolvendo a partir de referenciais terminológicos. “O texto rearticula conjuntos nocionais, desloca sentidos fixados, cria expressões novas graças a um trabalho complexo de definições, de observações sobre o sentido, ou até mesmo de análises inteiras que fazem da explicitação semântica um dos meios de investigação filosófica”. (COSSUTTA, 1994, p. 42).

Na reflexão sobre o campo semântico, se percebe que ele é formado pela associação de diferentes conceitos conectados no texto. O conceito é visto como o núcleo no interior da estrutura predicativa, a qual atribui propriedades/qualidades nas orações. Sendo assim, as relações semânticas e predicativas interferem na referência que uma doutrina, pensador ou grupo de investigadores utilizam para atribuir determinado sentido. O conceito assume um papel fundamental, já que coordena a dimensão semântica, a organização lógica e a ontológica, ou seja, a questão direta sobre o que é o ser.

O conceito filosófico apresenta-se como um operador textual que, graças a propriedades da língua, permite categorizar o real ou o ser integrando-os no domínio do dizível. Para isso ele deve articular um termo significante (aquele que figura no léxico de uma doutrina ou da filosofia em geral) a um sentido (conjunto de propriedades que o especificam) e uma referência (designação de entidades extralinguísticas). (COSSUTA, 1994, p. 51).

Por meio de seus atributos o conceito realiza uma espécie de comunicação com a realidade mais geral. Não está em jogo o domínio, as amarras da linguagem, ou a obrigação da realidade de se adequar conforme os ditames do que é dito. Muito pelo contrário, o que se busca é dar voz, em outras palavras, trazer ao domínio do dizível, prismas que compõem a realidade. Trata-se de uma comunicação com participação direta.

O conceito mobiliza um significante determinado dentro de certas escolhas filosóficas, que se conecta a um sentido, ou seja, a uma reunião de características que o destacam de certa maneira, a um terceiro ponto que é a referência, uma atividade demonstrativa que se ocupa por meio de um signo linguístico, daquilo que está para além do linguístico, dito de outro modo, do extralinguístico, seja ele concreto ou imaginário.

Nesse ponto cabe deixar claro que a opção pelos recortes de textos e os fanzines não tem por intenção obrigar a produção artística a seguir os padrões e estabelecimentos da linguagem textual. Isso trairia mortalmente toda a potencialidade dos fanzines. Em verdade, se desenvolveu uma colagem entre linguagens diferentes que se ampliam a partir do seu contato,

ao mesmo tempo que preservam seus campos de tensão e diferenciação. São caminhos para o desenvolvimento formativo no âmbito da filosofia, com potenciais que não se encerram em si mesmos.

O fanzine representa uma manifestação do dizível, ou seja, carrega possibilidades ampliadas de manifestação textual e artística, pois admite linguagens e materiais diversificados, representando um acontecimento linguístico multifacetado, permeado pelos recortes textuais e pelo apelo às imagens. Nesse sentido, o fanzine possui uma dinâmica própria que é dialética; há o potencial de materializar, por meio de textos e imagens, os conceitos e as definições, visto que categoriza o real e transpõe as manifestações para o âmbito da linguagem, ao mesmo tempo que se manifesta como criação artística, sem se deixar dominar apenas pela linguagem textual. Sendo assim, torna-se uma forma de pensamento.

Nessa esteira, o conceito não representa apenas uma imagem mental, uma palavra, ou a coisa e suas relações. É um objeto do pensamento orquestrado no interior de certa representação, por meio da qual se pretende deixar clara a significação que se quer conceder às palavras, às coisas e à sua relação. (Cf: COSSUTA, 1994, p. 51). Essa representação parece denunciar um detalhe complexo do conceito, que é a sua explicitação por meio de si mesmo. O conceito define-se no interior de uma participação linguística na qual ele é o núcleo.

Determinada a definição, através do estabelecimento de requisitos suficientes que distinguem um conceito dos demais, inicia o processo de enriquecimento do mesmo, pois a partir do uso recebido os realces se ampliam. Portanto, a definição permite a reescrita do conceito a partir de outras formas, com a diversidade de empregos de uma terminologia. Aqui o fanzine volta a se justificar pois ele representa uma forma inusitada de reescrita de conceitos, que por vezes lançam mão do referencial textual clássico, ou por vezes inovam ao produzir uma releitura por meios de imagens.

Essa dinâmica contribui no entendimento de que os conceitos permitem um relacionamento com a realidade mais geral, tornando-a mais inteligível. Sua dimensão referencial permite uma atividade que ultrapassa os limites dicotômicos, entre o “mundo das abstrações” e o “mundo das realidades”, figurando como manifestação de resistência frente ao predomínio da semi-formação.

Os conceitos carregam a abstração, no sentido de recortar e refletir de modo aprofundado sobre certos aspectos, além de manter ligações diretas com a realidade que se aplicam, pois são a parte que atribui inteligibilidade à realidade. Eles são ponte com a realidade ao invés de simples separação. No momento de definir, portanto, o conceito abstrai preservando a própria realidade. (Cf: COSSUTA, 1994, p. 73).

4.4 Theodor Adorno e o problema da experiência do Conceito

No seu relacionamento com a realidade, o conceito extrapola os limites do linguístico e interage diretamente com o objeto. Este contato não é simples e exige problematização, pois os recortes promovidos pelas intencionalidades interpretativas geram um “descarte” de características que não podem ser alijadas da reflexão.

Adorno muito se interessou por isso, pois no entendimento do pensador haveria um acontecimento dialético entre a filosofia e a “conceitualidade”, ou seja, naquilo que a tradição chamou de efêmero, isto é, aquilo que não se ajusta a tábuas de classificações categóricas.

Este empenho reflexivo se apresenta em diversos momentos da reflexão adorniana. Pode-se destacar o importante texto; “Ensaio como Forma⁵⁵” como também, o prefácio e a introdução da “Dialética Negativa⁵⁶”, nos quais o autor parece buscar a concretude direta da reflexão, ao passo que se posiciona de modo crítico em relação às doutrinas filosóficas. Como se observa no excerto a seguir da “Dialética Negativa”:

“Com base em sua situação histórica, a filosofia tem o seu interesse verdadeiro voltado para o âmbito em relação ao qual Hegel, em sintonia com a tradição, expressou o seu desinteresse: o âmbito do não-conceitual, do individual e particular; aquilo que desde Platão foi alijado como perecível e insignificante e sobre o que Hegel colocou a etiqueta de existência pueril”. (ADORNO, 2009, p. 15).

Pelo que se lê, no entendimento de Adorno, a história da filosofia desde a antiguidade Grega é marcada por posicionamentos que tenderam a extirpar aquilo que foi classificado como o mutável, efêmero, esferas consideradas sem dignidade para investigação filosófica. Adorno está voltando-se contra a tudo que despreza o transitório, ou seja, a tudo que a linguagem mais tradicional do conceito coloca de lado por motivos diversificados.

Isso implica diretamente uma expansão, “[...] um alargamento do âmbito da experiência filosófica [...]” (MUSSE, 2009, p. 136). Esse alargamento contrasta com o desdobramento da concepção dialética de Adorno, ao preservar o caráter negativo como um instrumento de crítica e de manifestação do próprio ato de pensar.

Para Adorno, o pensamento é negação, atividade de resistência e crítica frente a tudo que busca dominá-lo de forma doutrinal. Parece também voltar-se contra filosofias com contornos idealistas, que observam uma harmonia de congruência entre o lógico e o aparato

⁵⁵ ADORNO, Theodor. Ensaio como Forma. In: ADORNO, Theodor. Notas de Literatura I. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/34, 2008. (Coleção Espírito Crítico)

⁵⁶ ADORNO, Theodor. Dialética Negativa. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

histórico, entre a teoria enquanto construção racionalizada e a experiência. O próprio conceito recebe a carga da dialética negativa, ao ter a incumbência de lançar-se ao não-conceitual, isto é, àquilo que escapa da definição do sistema, de outra maneira, das experiências que estão para além dos domínios conceituais.

Trata-se do processo de trazer à luz da reflexão o não-conceitual por intermédio do conceito, sem a intenção de povoar o não-conceitual transformando-o em conceitual. Pelo que se percebe, se alude a uma experiência filosófica de reconhecimento deste outro lado. Essa reciprocidade se inscreve em uma comunicação do diferenciado, tema abordado por Adorno no texto; “Sujeito e Objeto”, no qual há uma irrestrita crítica e defesa da comunicação do reconhecimento, do contato e percepção direta com aquilo que não é idêntico.

Essa dinâmica de fazer o não-conceitual ser salientado pelo próprio conceito, parece a primeira vista, um tanto contraditória e irrealizável. No entanto, o detalhe não está diretamente apresentado. Ele se inscreve como uma partitura que exige decifração, em outras palavras, da mesma maneira que Adorno realiza uma crítica à soberania sistemática do conceito, ele

“[...] promove uma revalorização do conceito como fator de conhecimento. Mas, como escapar da armadilha que identifica pensamento conceitual e idealismo? Uma vez aceita como premissa a ressalva de que o instrumento da filosofia são os conceitos, não cabe [...] rejeitar o percurso que parte dos conceitos. Permanece incólume, assim, o pressuposto que identifica toda forma de pensar apoiada em conceitos como idealismo. Segundo Adorno, o que todos reafirmam, mesmo que apenas implicitamente, e o que cabe negar com veemência é a auto-suficiência do conceito. (MUSSE, 2009, p. 137).

Como evidenciado pelas palavras acima de Ricardo Musse, não se trata de um imbróglio ininteligível para salvar o mecanismo dialético de negação, preservando uma aparente confusão como técnica retórica. Está em questão uma redefinição, por parte de Adorno, da relação do conceito como agente do conhecimento. Os conceitos são a matéria prima e resultado do trabalho filosófico, que se abre ao raciocínio alargado promovido pela dialética que nega. A questão, portanto, é acerca da autossuficiência do conceito em relação à realidade e a qualquer contrário.

Esta concepção adorniana fundamenta o trabalho com o fanzine e os recortes textuais, pois está em questão a intenção de investigar as potencialidades dessa manifestação artística no interior do ensino de filosofia. Percebe-se que o fanzine auxilia a reposicionar a discussão sobre a definição de arte e dos próprios conceitos, pois inova tanto na forma como na temática sobre a definição de arte, além de contribuir para um aprofundamento do ensino de filosofia.

O fanzine tem a potencialidade de desafiar o aparato conceitual, por vezes apropriando-se da linguagem textual nas suas estruturas, por vezes, distanciando-se dessa maneira de

pensar e valorizando a imagem como centro de manifestação do pensamento. Além disso, o fanzine representa uma “revalorização do conceito como fator de conhecimento”, pois a partir de suas matrizes culturais, posiciona-se como momento próprio de resistência diante da semi-formação. Ele desafia o próprio conceito de ensino de filosofia, de estética e de produção artística, impondo-se como experiência formativa redefina.

A concepção de filosofia proposta por Adorno funciona como momentos unidos que se entrelaçam, como as linhas que compõem uma peça de tapeçaria. Esta articulação que nega o sistema e acredita que o pensamento não progride de forma unilateral, foi designada por Adorno como constelação. Tais constelações se evidenciam no interior de seus textos, nos quais se encontram diferentemente das organizações sistemáticas de linguagem, encontros e “choques de ideias” orquestrados no sentido de promoverem uma reviravolta na ordenação dos juízos.

A concepção de constelação adorniana sugere certo cuidado, pois o autor parece não aceitar “[...] nenhuma crença no poder mágico da palavra ou da escrita. A constelação só possibilita o conhecimento do objeto na medida em que instaura uma via de acesso ao processo social e histórico nele acumulado [...]” (MUSSE, 2009, p. 139). A trama de frentes presente na constelação parece preservar as diversas facetas que compõe o objeto e a realidade, no seu plano histórico e social.

Este posicionamento da filosofia de Adorno preserva uma tensão direta no que diz respeito ao conhecimento, uma vez que suas intenções parecem se direcionar para o reconhecimento do diferente como esfera dotada de existência única. Sua opção concorda com o pensar por intermédio de modelos críticos, isto é, onde a tensão entre o especulativo e o concreto é preservada para garantir uma dialética não de identificação, mas de comunicação do diferenciado, quer dizer, com o aporte negativo mantido no reconhecimento da diferenciação.

Tal concepção de diferenciação se percebe na utilização do fanzine, pois ocorre uma manutenção da tensão entre a linguagem textual e o aporte imagético da construção artística. O fanzine, nesse sentido, contribui com a manutenção da vivacidade da tradição filosófica, a partir de referenciais e técnicas que ultrapassam a linha tradicional do textual. Em verdade, ocorre uma apropriação do textual, do fragmento, do recorte, da colagem, da imagem, do desenho e da pintura, para firmar o veio artístico e manifestar o campo reflexivo.

Todos esses aspectos percebidos na dinâmica de criação do fanzine contribuem para que essa experiência artística faça frente à semi-formação, pois o caráter artesanal do fanzine, a sua dinâmica fragmentária e a total liberdade de atuação dos autores, a diversidade de potencialidades, a presença do texto e o choque da imagem, não podem ser tragados pela semi-cultura de forma total. O fanzine é uma atividade de resistência, uma espécie de ensaio que

conecta objetos distintos, que unidos são fortes o suficiente, para mobilizar o interesse e o pensamento de quem vivencia a experiência de produzir e admirar a obra. O fanzine, portanto, representa um ensaio de expressão.

Ao criticar os sistemas filosóficos Adorno não está propondo a destruição dos sistemas, mas, a conservação de um impulso expressivo, isto é, “[...] como uma busca de rigor [...] Rigor, em Adorno, não se encontra associado à lógica convencional, mas antes vinculado estritamente à expressão” (MUSSE, 2009, p. 140).

Nesse sentido, a filosofia de Adorno assume um forte tom estético, dito de outro modo, a sua determinação de exposição denuncia o seu entendimento sobre o campo do conhecimento. Os próprios textos de Adorno se inscrevem no limite de uma proposta de expressão, ao recusarem a sistematização mais tradicional de textualidade. Está em questão que o conhecimento seja fruto da experiência de ensaios.

Pelo que se percebe, ao eleger o ensaio como “formatação” de gênero textual, o autor coloca sobre suspeita sua própria exposição e se lança as críticas e problematizações que ela promove. A busca pela trama de constelações, a presença de aforismos, “[...] verbetes, palestras, notas, estudos, pequenos escritos, ensaios e modelos; em suma, o caráter fragmentário de sua escrita e de seus textos devem ser considerados como elementos dessa preocupação em suplantar o tom, o estilo e o modo de pensar sistêmico”. (MUSSE, 2009, p. 141).

A opção pelo fragmentário reflete uma preferência no trabalho com o conceito. Se pensasse uma filosofia elaborada por intermédio de definições que se equilibram no interior de um sistema, os conceitos e sua relação com o concreto seguiriam o ordenamento definido pela teoria. Já em uma consideração que leva em conta o ensaio, os conceitos não são desprezados, muito pelo contrário, se apresentam a partir da maneira que a linguagem os recebe e concebe.

Adorno valoriza a contribuição da tradição, pois

“o ponto de partida da teoria, segundo Adorno, não deve ser nem definições, nem o imediato, mas sim os conceitos estabelecidos da tradição filosófica. A matéria prima que cabe à filosofia trabalhar consiste no próprio pensamento, desdobrado em chave histórica. Afinal, ‘textos a serem interpretados e criticados constituem um apoio inapreciável para a objetividade do pensamento’ (ADORNO, 1980, p.19)⁵⁷”. (Cf: MUSSE, 2009, p. 142).

⁵⁷ Trata-se de obra: ADORNO, Theodor. Stichworte. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980. Há uma tradução para o português: ADORNO, Theodor. Palavras e Sinais: modelos críticos 2. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis: Vozes, 1995. Nessa obra, última concluída e publicada pelo autor, os temas que envolvem a “atualidade”, e sua ligação própria com a filosofia em geral e a Dialética Negativa, são explorados de modo muito vasto.

A tradição representa o rudimento confiável para se estruturar uma noção de formação que leve em conta os conceitos. São os próprios conceitos lapidados no interior da tradição, ou seja, perpassados pelas tramas dos tempos e contextos históricos, a origem para uma elaboração reflexiva. A tradição constituída se faz por meio de infindáveis contornos, contradições, dinâmicas próprias, reestruturações, além de sobreviver ao tempo e ao esquecimento.

Partir da tradição, não significa apenas reproduzi-la diretamente, como também não simboliza a mudança ao ponto da vulgarização. Verdade seja dita, o contato com a tradição por vezes questiona a realidade atual e mobiliza a reflexão, seja ela de concordância ou de discordância, no sentido de entendimento dos diferentes processos constitutivos no interior do pensamento.

O próprio movimento da realidade é valorizado e os envolvidos no ensino da filosofia são mobilizados a refletirem, por intermédio de conceitos, se os seus sentidos permanecem inalterados ou necessitam sofrer modificações. Isso “faz sentido” ao preservar o aspecto de modificação, demonstrando claramente que as ideias não estão em invólucros inatingíveis. Elas são o resultado de caminhadas feitas, que podem ser seguidas à risca, ou passos a modificar. São o produto de mentes que tiveram a curiosidade de refletir e a audácia e força para registrar, seja de forma oral, escrita, ou por outro meio qualquer.

4.5 A Formação por meio do Conceito no Ensino de Filosofia

O conceito entendido como termo com unidade lexical, se apresenta nas elaborações de diversas outras áreas, pois ele assume uma ocupação nuclear na elaboração linguística de ideias e reflexões. O texto assume figura importante por ser um campo de presença conceitual, onde as definições se entrelaçam como os “fios que compõem um tecido”. Existe todo um jogo gramatical, a atenção para as regras da língua, a escolha dos termos, a conexão definida pelo autor, o próprio autor e o texto em si tornam-se objetos de investigação da filosofia. Todo esse contato e análise se realizam por intermédio do cuidado e rigor, aliado à honestidade intelectual e a paciência, habilidades que não se esquivam das dificuldades envolvendo o texto.

Cabe à atividade envolvendo a filosofia na escola e na própria universidade, um aproveitamento das contribuições desse uso da língua, para o entendimento de questões que ultrapassam o simples desenvolvimento de áreas específicas. Sua presença deve “[...] apostar e investir na presença de uma filosofia viva, produtiva e criativa, não um arremedo de almanaque, algo como ‘tudo o que você precisa saber sobre filosofia’ [...]” (GALLO, 2014, p. 28).

O ensino de filosofia pensado a partir da formação por meio do conceito não corrobora com um ensino fechado em si mesmo, como a face de uma reflexão inócua. Assim, se inscreve na sensibilização e construção de instrumentos teóricos, práticos, visuais, auditivos que habilitam os envolvidos no processo a problematizarem a realidade, significando a vida como proposta impactante.

Trata-se, portanto, de fazer da filosofia um intenso e constante processo de arte. Esse processo de arte é visto como um acontecimento, ou seja, uma atividade de fixação de significado sobre a própria filosofia. Por ser atividade voltada ao ensino, pressupõe o uso de técnicas e instrumentos que sejam úteis ao seu desenvolvimento. Nesse contexto, ao menos dois instrumentos são fundamentais. São eles, o excerto de texto de filosofia e a produção de fanzines. Pelo que se percebe, tais instrumentos possuem potencial para figurarem como tema do ensino de filosofia, fornecendo substrato ao desenvolvimento da formação por meio do conceito.

O fanzine desafia a atividade conceitual e a própria filosofia. Sua forma exige um olhar diferenciado da filosofia, pois é um acontecimento não conceitual, que contribui para a percepção do próprio conceito. O fanzine representa a materialização do ir além, do trabalhar com o não conceitual por intermédio do conceito, como refletido anteriormente sob o espectro da concepção de filosofia de Adorno.

Ele também se compreende como espaço de resistência frente a propagação da semi-formação, pois sua representatividade se dá muito em função de ser pensado em estratos culturais menos reconhecidos. Este ir além do fanzine promove o acontecimento da reelaboração reflexiva, abrindo espaço para o raciocínio, a liberdade expressiva e a denúncia. Nesse sentido, o fanzine contribui para que o ensino de filosofia seja repensado, ao proporcionar experiências artísticas que integram os docentes e os discentes em ensaios de formação do conhecimento.

Para tal realização é fundamental o alicerce no texto clássico⁵⁸, para que a atividade de construção conceitual não represente apenas um registro de opiniões pessoais, sofismas e recortes pouco reflexivos. É parte necessária entender a forma de constituição do conceito clássico, os indicativos de como e porque o filósofo pensou e registrou determinada definição.

Na formação por meio do conceito, o conceito equaciona, a partir de sua própria estruturação racional, um ou mais problemas no sentido de transmissão de uma visão coerente

⁵⁸ Uma importante discussão sobre o tema encontra-se em: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. A filosofia e o conceito de clássico. In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele. Filosofia e Formação. Cuiabá: Central de Texto, 2013, pp. 51-80.

da realidade e daquilo que se vive. O conceito, então, está embasado em questionamentos que são experimentados, além de exigirem enquanto ocorrências, uma reflexão como entendimento. Essa experimentação é percebida na forma do fanzine, pois ele propicia a representação do que significaria uma possível resposta para o questionamento acerca do tema da arte.

O fanzine mesmo desafiando pela sua origem nos movimentos de contestação social e artística, representa um instrumental despido de ditames prontos e com significação a ser investigada nas pesquisas sobre ensino de filosofia. Ele é um antídoto frente a semi-formação, proporcionando uma reflexão profícua sobre práticas metodológicas que ultrapassam simplesmente as promessas e intenções de desenvolvimento da consciência crítica e cidadã.

Essa experimentação percebida no fanzine não é exclusiva. Entende-se que ela aconteça em outras proporções, no contato com os textos na aula de filosofia. Em verdade, esse é um ponto de convergência entre o texto e o fanzine, pois ambos desafiam os alunos na reflexão sobre questões/problemas que também impactam sua subjetividade mais direta, além de questionarem as suas próprias realidades sociais. Pensar por este lado conduz à aula de filosofia para um momento de experimentação, não no sentido do cientificismo, mas da produção de ensaios.

Tal concepção de formação entende que o conceito dá vida, é produtivo e seu equacionamento coincide com a ideia de filosofia como “obra aberta”, isto é, os próprios conceitos não são aparatos fechados em si mesmos. Sua constituição propicia o levantamento e postulação de novos problemas. (Cf: GALLO, 2014, p. 55). Entretanto, é fundamental ter cautela com tal concepção, pois falar em “obra aberta”, não significa dizer que qualquer tipo de discurso e que qualquer atividade representa algo de cunho filosófico. Ela é pensada mais no sentido de uma comunicação participativa no processo de formação.

Nesse sentido, a leitura de textos filosóficos desempenha um papel muito importante, pois segue regras próprias e os métodos para sua realização são variados. Tais momentos de leitura exigem muita paciência e persistência por parte do docente, visto que as condições que se apresentam em muitas escolas na realidade brasileira, contribuem significativamente para que a leitura não aconteça, especificamente pelos problemas sociais, econômicos e estruturais que dificultam o trabalho educacional como um todo. Aliado a isso ainda está o desinteresse dos alunos e as fragilidades nas suas formações básicas.

Como pode ser percebido, em nenhum momento o conceito é colocado de lado em nome da elaboração de aparato técnico ou estratégias para a reflexão. Ele é o centro da formação. Com isso, se percebe que o problema é o motor da experiência filosófica. Isso impacta diretamente as intenções buscadas com o ensinar filosofia e o aprender filosofia, pois existe a

necessidade do que se ensina e se aprende fazer o mínimo sentido na vida. Assim, a habilidade do docente de filosofia em perceber as nuances dos problemas e colocá-los no centro das atenções, apresenta um diferencial fundamental no relacionamento dos discentes com a filosofia.

Por ter uma tradição e um uso da linguagem específico, para a maioria dos jovens que frequentam as escolas brasileiras, com alguns graus de diferenciação entre as escolas públicas e privadas, o aparato cultural filosófico, sua tradição e linguagem conceitual são novidades. É bem provável que fora do ambiente escolar eles dificilmente teriam contato com ideias de filósofos. A não ser aqueles que seguem a vida acadêmica e em algum momento ouvem falar de algum pensador em destaque. Porém, um grande número ficaria alijado de uma formação, conhecendo provavelmente apenas as frases de efeito de pensadores, que são compartilhadas nas redes sociais.

Pelo que se entende, é na escola que o desafio de reinvenção da filosofia, o contato com as novas gerações, com as novidades da tecnologia e da efervescência de informações desafia esse campo do saber a se recriar. Isso é duplamente proveitoso. Primeiramente a própria filosofia tem o seu espaço para ser percebida e fornecer substrato conceitual e de toda uma tradição, às necessidades investigativas das novas gerações. Por outro lado, é um momento de atualização, no qual a filosofia mantém “[...] um discurso de abertura ao risco de busca da criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil”. (GALLO, 2014, p. 45).

Essa desconfiança é uma contribuição muito relevante para gerações que são metralhadas de informações a todos os momentos. Os meios virtuais proporcionaram a superação de distâncias e a presença de informações e conhecimentos antes delegados apenas a grupos e lugares específicos. Mas com essa certa “democratização da informação”, veio o desafio de selecionar aquilo que realmente representa relevância, da avalanche de falácias e sofismas que também se apresentaram.

Trata-se, novamente, de “não jogar o bebê junto com a água suja”, ou seja, desenvolver a habilidade argumentativa de leitura e interpretação, para selecionar o que é pertinente, daquilo que é dispensável. Além disso, é preciso perceber com a filosofia, que as pessoas estão se informando por canais que não são mais apenas os tradicionais meios de comunicação (rádio, Tv, jornais, revistas, etc.).

Com a filosofia postula-se a singularidade da desconfiança e esse estado de “suspeita” promovido por um ensino ativo, busca garantir uma emancipação intelectual e de produção de singularidades efetivas. (Cf: GALLO, 2014, p. 48). Esse desenvolvimento aparenta atingir a

subjetividade mais direta de cada pessoa, pois pelo intermédio de seu uso linguístico, da base conceitual e da tradição desenvolvida, as ideias fornecem um aparato que pode ser utilizado para a própria compreensão de si no mundo.

Essa ampliação da percepção converge diretamente com as demais áreas do conhecimento, pois ocorre uma comunicação com a literatura, com a estrutura do português, com os desenvolvimentos científicos e as implicações químicas e físicas. No que diz respeito à consciência corporal, tema presente na educação física, às questões de proporções e criatividade em artes, enfim, os exemplos são muitos, de conteúdos que são tema ou estruturam as demais áreas e possuem conexão direta com a filosofia.

[...] a Filosofia é uma disciplina voltada para a análise e reflexão dos conceitos fundamentais que estruturam o pensamento e da ação humana e por isso pode comprometer-se com estudos que visam identificar aqueles conceitos e aspectos fundacionais que estruturam as diversas áreas do conhecimento. Há uma tradição de trabalho em disciplinas como Filosofia das Ciências Naturais, das Ciências Sociais, das Ciências Formais, da Arte, da História, da Linguagem, e outras, de forma que se pode dizer que não há uma área do currículo escolar que não possa ser abordada com os instrumentos conceituais da filosofia, em busca de pontos de contato que permitam a elaboração de um desenho curricular mais harmonioso e integrado. (ROCHA, 2015, p. 32).

A percepção da aproximação da filosofia com outros campos do saber é bastante direta, mas existem problemas nas práticas de planejamento curricular escolar. São pouquíssimos os momentos formativos docentes que valorizam o “sentar junto” dos professores, para pensarem estratégias que abordem os conteúdos como os fios que se conectam e formam um tecido. Em muitas situações, os planejamentos refletem escolhas pessoais de cada docente, sem conversar com as demais áreas, ou quando pior, são a reprodução da sequência dos conteúdos, apresentados no livro didático adotado para a disciplina na escola.

As péssimas condições de trabalho no âmbito escolar, a falta de uma cultura voltada para as questões curriculares, a ineficácia das decisões governamentais ao tratarem o assunto, ou seja, há um padrão muito presente que se estrutura por intermédio de uma concepção improvisada de pedagogia, não apenas presente nas escolas de educação básica, mas ocorrendo nos meios universitários, especialmente nos cursos que formam licenciados. (Cf: ROCHA, 2015, p. 33).

Um dos grandes problemas está exatamente na falta de uma organização curricular que defina com mais categoria e precisão os pontos de contato entre as áreas. Não se aproximam os campos apenas os colocando no mesmo grupo por afinidade. Existe a necessidade de uma elaboração curricular, projeto este que demanda tempo e precisa ser pensado ao longo de uma

década, devido a seu nível de complexidade e as diversidades que se apresentam nas regiões do país.

As discussões acerca da Base Nacional Comum representaram uma luz no fim do túnel, pois no seu início foram criados comitês de discussão em todo o país e a voz daqueles que desenvolvem os conhecimentos e fazem uso de metodologias, ou seja, os professores estavam sendo levadas em conta, para o melhor desenvolvimento de uma base mínima, que nortearia o país em todas as localidades.

Mas os comitês não evoluíram, e a primeira proposta de documento apresentou-se muito genérica e toda a discussão acabou sofrendo os impactos da convulsão política vivida nos últimos anos. Com as mudanças governamentais geradas pelo processo de impeachment, a ineficácia das audiências públicas organizadas pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), para discutirem o tema, e a negação do documento apresentado pelo MEC (Ministério da Educação), realizada por professores, alunos, sociedade e organizações voltadas para a educação, até o momento não se sabe como será o novo ensino médio, previsto para ser implantado em 2020, e que seguirá os ditames da Base Nacional Comum Curricular, com texto homologado pelo CNE em dezembro de 2018⁵⁹.

Juntamente com esse cenário viu-se a aprovação relâmpago da reforma do Ensino Médio, promovida por meio de medida provisória, demonstrando a ansiedade para resolver questões de resultados ruins no âmbito nacional e internacional, que ultrapassam décadas de existência. As discussões realizadas com a comunidade escolar, isto é, professores, alunos, pais e sociedade em geral nem de longe supriram a importância e complexidade do tema.

O que se observou foi a aprovação de uma lei que altera artigos da LDB (Lei de Diretrizes e Bases de 1996), entre esses, a retirada de filosofia e sociologia como matérias obrigatórias no ensino médio por força de lei, mantendo-se apenas a obrigatoriedade dos seus conteúdos na educação básica. Isso demonstra que o imprevisto tem se tornado uma constante de tempos, que ultrapassa governos e concepções ideológicas, tornando-se um projeto realizado nas mais diversas esferas da educação no país.

A partir disso, muitas decisões governamentais no tocante a educação parecem se esforçar para torná-la, cada vez mais, um ambiente de semi-formação, atendendo aos ditames do mercado industrial, com diferenciação latente entre aqueles que estudam em escolas privadas e aqueles que estudam em escolas públicas, isto é, aqueles que vão continuar estudando em

⁵⁹ O texto completo homologado pelo CNE encontra-se para download em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site.pdf. (Acesso em 21/01/2019, às 11:13).

cursos superiores e alcançarão postos de trabalho mais reconhecidos, daqueles que servirão de peça em uma engrenagem muito complexa do ambiente de trabalho industrializado e precarizado.

Mesmo com a constatação de que o cenário é de extrema complexidade, com ascendência da violência, diminuição das oportunidades e o abalo nas políticas públicas que buscam minimizar os problemas históricos de oportunidades e inclusão social, parece ser nesse exato momento que se faz necessário relembrar um dos principais aspectos que une a formação por meio de conceitos e a concepção de filosofia de Adorno, ou seja, o pensamento como forma de resistência. O momento exige força de resistência, no sentido de se afinar os conceitos e os critérios que balizam nossas ações, resistindo contra a violência, a opressão, ao preconceito, discriminação e principalmente, no sentido de preservação do ambiente escolar como espaço de convivência formativa.

Por si só, o lançar-se às aulas de filosofia cotidianamente nas escolas desestruturadas do Brasil já é um tipo de resistência ou própria teimosia, frente a condições e contextos insalubres e pouco propícios ao desenvolvimento de algum tipo de ensino. São milhares de professores e alunos em todo o país que se aventuram na criação de espaços, mobilizando as diversas facetas de investigação e raciocínio, mantendo pulsante o ímpeto filosófico da busca e da pesquisa.

As salas de aulas funcionam como laboratórios de pesquisa. Infelizmente, esses laboratórios dispõem de pouquíssimos recursos, mas acredita-se que as aulas de filosofia operacionalizam momentos de contato com uma linguagem e uma tradição de pensamento, que dificilmente seria conhecida para além dos muros da escola, no cotidiano de cada aluno.

Entretanto, este contato com a filosofia não parece ser suficiente enquanto atividade formativa para os jovens. Cabe a filosofia, se apresentar como o nexos presencial nas diversas áreas do conhecimento, firmando momentos por intermédio de sua presença nos demais campos do saber, abordando questões e problemas que estejam presentes nos diversos discursos.

De modo algum, isso significa sugerir que a filosofia precisa aniquilar suas especificidades, em nome de uma comunicação de concordância “politicamente correta”, com as demais disciplinas que compõem o eixo formativo dos alunos. Em verdade, trata-se de clarificar melhor a presença da filosofia no âmbito do ensino médio, abordando a presença conceitual e as interfaces que podem ser desenvolvidas em relação às demais disciplinas. A formação por meio do conceito pode ser pensada como uma estrutura para operacionalizar o trabalho de interdisciplinaridade entre as áreas, convergindo para um desenvolvimento que realmente funcione como relacionamento entre áreas, diferente da corriqueira disputa curricular de quem é mais importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação precisa ser um instrumento e método de resistência para as pessoas, frente à pressão social, econômica e ideológica. Essa resistência busca pela espontaneidade defendendo a criatividade na elaboração educativa de cada um. Para Adorno, a própria individualidade necessita disso: “Eu diria que [...] o próprio indivíduo só sobrevive enquanto núcleo impulsionador da resistência” (ADORNO, 2011, p. 154).

A educação volta-se diretamente para o pensamento e a reflexão acerca da realidade. A leitura da realidade acaba por se estabelecer como uma leitura de si mesma, pois a consciência que busca interpretar a realidade também está inserida nesse processo e sofre os efeitos gerados dessa interpretação. Dessa maneira, a consciência se ocupa com a possibilidade de gerar experiências.

Essa resistência se consolida por meio de experiências que fornecem um “para além” de conteúdos que poderiam perfeitamente ser absorvidos com técnicas de memorização. Esse “ir além” parece se realizar com uma concepção ampla de formação (*Bildung*), que estrutura propriamente a consciência de cada um para a verdade, no sentido de que as pessoas não escolham contra si mesmas, aquilo que não é o fundamento de suas aspirações.

Pelo que se percebe, esta geração de experiências ocorre de modo prático a partir da leitura de excertos de textos e da produção de fanzines no ensino de filosofia, que conectam os sujeitos e o pensamento, no sentido de realizarem uma leitura da própria realidade que estão inseridos.

A educação é uma atividade de experiência e, desta maneira, impõe a si mesma a tarefa de promover algo mais que a fundamentação teórica e o desenvolvimento de pressupostos. As experiências partem do campo teórico, da textualidade e se ampliam para a estética e a própria produção artística, como se observou no desenvolvimento desse trabalho. Entende-se que ambos os pilares representam experiências educacionais promissoras. Tais experiências representam uma possibilidade emancipatória, pois as pessoas expõem seus pensamentos, tem direito de fala, são críticas e permitem a crítica, são ouvidas e ouvem, isto é, o digno desenvolvimento da democracia.

Percebe-se nessa visão de educação um papel determinante nas reflexões filosóficas, visto que elas ocupam um espaço fundamental na defesa da democracia. Tais momentos possuem muita significação, pois além de incluir os discentes em contextos culturais distintos, cria-se a oportunidade para que se desenvolvam estratégias de resistência frente aos contornos da semi-formação, que está alinhada a uma cultura individualista, violenta e repressora.

Pelo que se percebe, a semi-formação atualmente está diretamente conectada com as reformas (Teto de gastos, Reforma da Previdência, Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular) em vários âmbitos da vida social, alterando a dinâmica de vida de muitos e interferindo de forma direta, nos desenvolvimentos formativos das novas gerações. Ligado a isso está o aumento do pensamento conservador, o aparecimento cada vez mais forte de manifestações de discriminação, violência e defesa de ideologias extremistas. Cabe a educação, a partir das reflexões de Theodor Adorno, manter-se vigilante diante das transformações e possibilidades de aparecimento de discursos antidemocráticos.

A educação possui um importante papel na valorização da potencialidade humana de transformação, que se realiza a partir de um amplo conhecimento dos processos históricos e das contradições que compõem a realidade, especialmente daquilo que coloca em suspeita os princípios democráticos e a possibilidade de pensamento e fala diversificada.

Para tanto, uma formação (*Bildung*) que denuncie os processos da indústria cultural e os meandros que se estruturam com força em nome de uma semi-formação são urgências latentes, pois os detalhes do controle e da implantação da ignorância se elaboram de forma muito minuciosa, a ponto de se fixarem no âmago dos sujeitos, que passam a aceitar discursos que colocam em cheque a possibilidade de raciocínio dialético.

Isso se pauta, a partir dos estudos realizados, por intermédio de uma formação por meio do conceito, no interior do ensino de filosofia, que possui papel determinante na formação dos sujeitos, na elaboração de uma consciência verdadeira que se faça com referência a ideias, conceitos, e toda uma tradição filosófica de milênios. Assim, a filosofia é compreendida como o campo da diversidade de pensamento e, por isso, possui variadas competências a contribuir com a formação dos indivíduos.

A formação por meio do conceito não se apresenta de modo simples e facilitador, pois os conceitos possuem uma dinâmica própria, com significados determinados no interior de contextos específicos. Elaborar e desenvolver tal concepção formativa, em parceria ativa com os discentes do ensino médio, posiciona a filosofia nessa etapa de ensino com o interesse de problematizar sua própria atuação, abordando sua tradição conceitual e repensando as ideias e os conceitos desenvolvidos ao longo da sua história. Por outro lado, os próprios discentes são vistos como participantes do processo formativo, pois tem a possibilidade de assumirem conjuntamente com os docentes, os desafios de sua formação.

Esta concepção formativa se organiza do ponto de vista prático, por intermédio dos recortes de textos e da produção de fanzines, pois pelos estudos desenvolvidos, se percebeu que são técnicas e temas próprios da filosofia e do seu ensino. Formar sujeitos a partir do contato

direto com os excertos de textos da tradição filosófica amplia a elaboração formativa, pois os alunos se relacionam com os conceitos filosóficos em seu estado *in natura*, isto é, da maneira que foram pensados pelo próprio filósofo.

Isso coloca em evidência a concepção de Adorno de que a educação deve se pautar na realização de experiências, visto que os discentes experienciam, a partir da elaboração de uma metodologia dos recortes textuais e da leitura de excertos de textos filosóficos, os desenvolvimentos dos conceitos filosóficos, de forma direta e com a mediação dos docentes, figuras que assumem um papel central nessa realização.

Esse aspecto de experiência se lança para além do texto ao encarar a produção artística do fanzine, pois na conexão que estabelece com os recortes textuais, os fanzines permitem que os alunos vivenciem a possibilidade de pensarem, no caso dessa pesquisa, a experiência investigativa sobre o que define uma obra de arte. Trata-se de um trajeto que pesquisa o tema e problema em questão nas referências conceituais nos excertos de textos, se desdobrando de forma prática e desafiadora para a produção artística.

O fanzine assume, portanto, papel central no processo de experiência do pensamento, pois cada discente tem a oportunidade de vivenciar de forma direta o problema da definição de obra de arte, quando elabora sua própria obra e justifica o processo de comunicação presente nela. Sendo assim, a filosofia no ensino médio se inscreve como uma ampla questão de linguagem, que se estrutura a partir da referência aos textos clássicos, sem se furtar de discutir aquilo que escapa a essa estrutura, ou seja, a experiência do fanzine.

O fanzine, desta maneira, coroa todo um processo formativo e permite que os discentes expressem suas percepções da realidade a partir do uso amplo de materiais e possibilidades. Além disso, os fanzines ocupam o espaço de resistência diante de uma realidade que se mostra muito excludente, de crescimento do pensamento conservador e da apresentação de ideias que questionam a existência mesma da democracia.

Ambas as experiências, isto é, a leitura e análise de excertos de textos e a produção de fanzines se organizam em uma dinâmica de ensaio, pois são nesses acontecimentos que os discentes tem a oportunidade de ensaiarem análises, leituras, produções e nesse processo, contribuem para que a formação se realize de forma ampliada, pois não está em questão somente o que é o mais correto. Trata-se de uma atenção para o processo, o desenvolvimento mesmo da experiência. Isso auxilia a manter a escola como um espaço de resistência diante de uma sociedade que se dissolve cotidianamente.

Esse caráter de experiência ensaística manifesta qualidades de reflexão e crítica que podem fazer frente aos contornos próprios da semi-formação, no sentido de se investigar como

que os fanzines, mesmo não sendo material artístico de alta cultura, possuem potencial para questionar a semi-formação. Cabe apontar na esteira dos estudos realizados, que a presença dos conceitos nesse processo se faz central, pois é por intermédio deles e de técnicas definidas, que o não-conceitual, aquilo que escapa das classificações mais universalizantes, ou aquilo que é mais imediato na vida das pessoas e não está previsto em documentos e determinações regimentais da educação, tem a possibilidade de se fazer presente.

A investigação sobre essa potencialidade dos “objetos” contraculturais como os fanzines, vistos como antídotos em relação a semi-cultura, pode ser desenvolvida em um estudo futuro, em uma pesquisa que se debruce sobre os pressupostos que compõem a contracultura e como isso reverbera no interior de práticas educativas, para que a semi-formação receba as críticas necessárias, no sentido de se construir momentos que realmente signifiquem na vida dos sujeitos.

Nesse sentido e em conexão com os estudos sobre formação no interior do ensino de filosofia, a partir das experiências formativas vividas no colégio estadual Ivo Leão, em Curitiba – PR, pretende-se ampliar as reflexões para se pensar demais experiências formativas no interior da escola, como por exemplo, o cine clubismo como atividade filosófica, isto é, o uso de filmes como experiências ensaísticas no ensino de filosofia.

Percebe-se, que a manutenção do texto tradicional no âmbito do ensino de filosofia é indiscutível, mas se faz necessário uma expansão das práticas que envolvem a filosofia, no sentido de ensaiar proposições que aprimorem o contato dos discentes com as reflexões filosóficas, os colocando como participantes ativos das experiências em questão.

Tais apontamentos carregam problemáticas que podem significar um aprofundamento da prática filosófica, não se restringindo apenas ao ensino médio, mas sendo pensadas em outros contextos que ultrapassam a presença curricular, muito enfraquecida pela reforma do ensino médio. Uma opção é estudar a possibilidade de elaboração de uma didática do conceito, que levaria em conta o trabalho com os excertos de textos de filosofia, o fanzine e a experiência do cine clubismo.

Tais fatores poderiam levar para além a formação por meio do conceito, pois ampliariam o rol de conteúdos estruturantes pesquisados, ou seja, em mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, filosofia política e filosofia da ciência, com o intuito de investigar as possibilidades dessa realização didática em âmbitos reflexivos e conceituais que não são os da estética.

Com isso, de forma direta, a figura do professor representaria um polo de atenção muito importante, pois o fundamento da mediação promovida pelo docente, nas atividades que

envolvem os recortes de textos e a produção de fanzines, parece também ocorrer na experiência do cine clubismo, no sentido de que a própria atividade profissional dos professores sofre os efeitos de tais acontecimentos, seja para ampliação de práticas, ou na revisão de escolhas metodológicas. Nesse sentido, a mobilização de experiências artísticas variadas em conexão com os excertos de textos de filosofia, colocariam em discussão a própria filosofia, vista como área essencialmente conceitual e textual.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Wolfgang Leo Maar. 6ª reimpr. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Teoria Estética**. Tradução de Arthur Morao. Lisboa: edições 70, 1982, p.11-24. In: DUARTE, Rodrigo (org.). O Belo Autônomo: textos clássicos de estética. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2012, p. 358-374. (Coleção Filo/Estética: 3).

_____. **Teoria da Semicultura**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. De Abreu. Revista Educação e Sociedade n. 56, ano XVII, dez/1996, p. 388-411.

_____. **Terminologia Filosófica I**. Traducción Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina revisada por Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1983. (Coleção Ensayistas 142).

_____. **Terminologia Filosófica II**. Traducción Ricardo Sánchez Ortiz de Urbina revisada por Jesús Aguirre. Madrid: Taurus, 1985. (Coleção Ensayistas 143).

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Eudoro de Souza. In: DUARTE, Rodrigo (org.). O Belo Autônomo: textos clássicos de estética. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica/Crisálida, 2012, p. 31-44. (Coleção Filo/Estética: 3).

BARROS, Fernando R. de Moraes. **Estética Filosófica para o Ensino Médio**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 1)

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas: Mercado das letras, 2012.

_____. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; COELHO, Maria Cecília M. N. **A Filosofia e o Conceito de Clássico**. In: CARVALHO, Marcelo, CORNELLI, Gabriele (orgs.). Filosofia e Formação: vol. 1. Cuiabá: Central de Texto: 2013, p. 51-80.

_____. **Ensinar Filosofia**: vol. 2. Cuiabá: Central de Texto: 2013.

COMTE-SPONVILLE, André. **Arte**. In: Dicionário Filosófico. Tradução de Eduardo Brandão. 2 ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011, p. 60-61.

COSSUTA, Frederic. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. Tradução de Ângela de Noronha Begnami [et al.]. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Coleção Leitura e Crítica)

DUARTE, Rodrigo. **A arte**. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2012. (Coleção Filosofias: o prazer de pensar).

FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia Filosófica**. Tradução de Paulo Neves. 4 ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FREITAS, Verlaine. **Adorno e a arte contemporânea**. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008. (Coleção Filosofia passo a passo)

GALEANO, Eduardo. **A função da arte/1**. In: O livro dos abraços. Tradução de Eric Nepomuceno. 8 ed. Porto Alegre: Lp&m, 2000, p. 15.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas: Papirus, 2014.

_____. **Para enfrentar os desafios de ensinar filosofia na educação média brasileira**. In: RODRIGO, Lidia Maria. Filosofia em Sala de Aula. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 09-12. (Coleção Formação de Professores).

GOMBRICH, Ernst Hans Josef. **A História da Arte**. Tradução de Cristiana de Assis Serra. São Paulo: Ltc, 2013.

GRISON, Everton Marcos. **A manifestação artística do fanzine como técnica e tema para o ensino de filosofia.** In: TAVARES, Renata (org.). Arte na Escola: caminhos. São Paulo: LiberArs, 2018.

JIMENEZ, Marc. **Para Ler Adorno.** Tradução de Roberto Ventura. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977. (Série Para Ler).

KOHAN, Walter Omar. **O ensino de filosofia e a questão da emancipação.** In: CORNELLI, Gabriele, CARVALHO, Marcelo, DANELON, Márcio (orgs.). Filosofia: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 203-212.

LALANDE, André. **Arte.** In: Vocabulário técnico e crítico da filosofia – Vol 1. Tradução de Fátima Sá Correia, Maria Emília V. de Aguiar, José Eduardo dos S. Torres e Maria Gorete de Souza. Porto: Res, s/d, p. 107-108.

LLOSA, Mário Vargas. **Elogio da Leitura.** Tradução de Larry Fernandes. São Paulo: Simonsen, 2015.

MAAR, Wolfgang Leo. **Lukacs, Adorno e o problema da formação.** Revista Lua Nova, n. 27, 1992, p. 171-200.

MAGALHÃES, Henrique. **A mutação radical dos fanzines.** 2ª ed. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2016. (Série Quiosque, 9)

_____. **Pedras no Charco: resistência e perspectivas dos fanzines.** João Pessoa: Marca da Fantasia, 2018. (Série Quiosque, 50)

_____. **O rebuliço apaixonante dos fanzines.** 2ª ed. João Pessoa: Marca da Fantasia, 2011. (Série Quiosque, 27).

_____. **O que é fanzine.** São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos)

MARANHÃO, Renata Queiroz. **Fanzines nas Escolas: convite à experimentação.** Fortaleza: Eduece, 2012.

MUNIZ, Celina (orgs.). **Fanzines**: autoria, subjetividade e invenção de si. Fortaleza: Edições. UFC, 2010.

MUSSE, Ricardo. **Theodor Adorno**: filosofia de conteúdos e modelos críticos. Revista Trans/form/ação, v. 32, n.2, 2009, p 135-145.

NETO, Elydio dos Santos, SILVA, Marta Regina Paulo da (orgs.). **Histórias em Quadrinhos e Práticas Educativas vol 1**: o trabalho com universos ficcionais e fanzines. São Paulo: Criativo, 2013.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **Conceitos e Estrutura Mental**. Revista Trans/form/ação, São Paulo, v. 14, 1991, p. 73-91.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia**. 2008.

PORTA, Mario Ariel González Porta. **A filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 2004. (Coleção Leituras Filosóficas).

ROCHA, Ronai. **Ensino de filosofia e currículo**. 2 ed. Santa Maria: UFSM, 2015.

_____. **Quando ninguém mais educa**: questionando Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2017.

RODRIGO, Maria Lídia. **O Filósofo e o professor de filosofia**: práticas em comparação. In: TRENTIN, Rene; GOTO, Roberto (orgs.). A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009, pp. 79-93.

ROUGUE, Evelyne. **Comentário de Texto Filosófico**. Tradução de Bruna Abrahão [et al.]. Curitiba: UFPR, 2014. (Série Didática, n. 80).

SAFATLE, Vladimir. **Theodor Adorno: a unidade de uma experiência filosófica plural**. In: ALMEIDA, Jorge de, BADER, Wolfgang (orgs.). O Pensamento Alemão no Século XX:

grandes protagonistas e recepção das obras no Brasil – Vol 1. São Paulo: Cosac Naify Portatil, 2013, pp. 201-227.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Como ler um texto de filosofia**. São Paulo: Paulus, 2014. Versão ebook.

ZUIN, Antônio, PUCCI, Bruno, LASTORIA, Luiz Nabuco. **A fricção do conceito com o não conceitual na *Dialética Negativa***. In: 10 lições sobre Adorno. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 55-64. (Coleção 10 lições).

_____. **Reflexões estéticas sobre o conteúdo de verdade da obra de arte**. In: 10 lições sobre Adorno. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 65-75. (Coleção 10 lições).

ZUIN, Antônio, PUCCI, Bruno, OLIVEIRA, Newton Ramos de. **A semicultura e a sobrevivência da *Bildung* em tempos difíceis**. In: Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 54-64. (Coleção Educação e Conhecimento)

_____. **Semicultura, formação cultural e educação**. In: Adorno: o poder educativo do pensamento crítico. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 116-121. (Coleção Educação e Conhecimento)

WEBER, José Fernandes. **A fisionomia moderna do conceito de formação, cultivo (*Bildung*)**. In: WEBER, José Fernandes. Formação (*Bildung*), educação e experimentação em Nietzsche. Londrina: Eduel, 2011, p. 35-57.

WILSON, John. **Pensar com conceitos**. Tradução de Waldea Barcellos. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005. (Coleção Ferramentas)

APÊNDICE A

Questões voltadas à análise (dos alunos) pós-aplicação do projeto (parte prática)

Introdução

Essa atividade de análise faz parte de um projeto de mestrado em filosofia desenvolvido na Universidade Federal do Paraná, sob orientação do prof. Dr. Eduardo Salles Oliveira Barra, e comporta uma reflexão sobre um grupo de aulas ministradas na disciplina de Filosofia, pelo prof. Everton Marcos Grison, no colégio estadual Ivo Leão. Nas respostas dadas as questões abaixo, todos os alunos estão livres para refletirem de modo crítico sobre as aulas e a atividade docente desenvolvida, buscando opinar sobre alguns aspectos importantes para esta pesquisa. A coleta de informações tem por intuito valorizar o pensamento dos estudantes envolvidos nos estudos realizados, pois se pensa neste projeto, que uma educação minimamente qualitativa leva em conta a opinião dos jovens sobre os processos pedagógicos que lhe são apresentados e os quais estão envolvidos e, portanto, na sua colaboração no desenvolvimento de concepções de ensino de filosofia.

Método de avaliação:

O método utilizado será a resolução de questionário objetivo e descritivo sobre as aulas de filosofia ministradas, pois este método parece coletar informações que sejam relevantes para a elaboração da pesquisa em desenvolvimento.

Problema:

Qual a vantagem qualitativa da leitura de excertos de textos de filosofia e da análise de fanzines produzidos pelos próprios estudantes enquanto tema do ensino de filosofia no ensino médio?

Delimitação

O espaço escolhido para esta pesquisa é o colégio estadual Ivo Leão, situado na rua Nossa Senhora da Cabeça, nº 1183, cep: 81020-430. O tempo de análise foi delimitado entre o

segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, período em que as aulas de filosofia foram desenvolvidas. No processo de avaliação estão relacionados; um docente, que é o autor responsável pela organização dessa pesquisa, além de 110 estudantes do terceiro ano do ensino médio. Os sujeitos avaliadores são os alunos em questão, com variação de idade entre 16 e 20 anos.

Expectativas

- Que o contato com excertos de textos de filosofia em sala de aula, funciona qualitativamente para o entendimento de um determinado problema filosófico em investigação.
- Que o contato com excertos de textos de filosofia seja qualitativamente produtivo para o estudo do conteúdo estruturante de Estética, especificamente a investigação do problema da definição do conceito de arte.
- Que a criação artística do fanzine contribua para a exemplificação de aprendizado para o ensino de filosofia.
- Que a criação do fanzine funcione como instrumento relevante para a abordagem do problema da definição conceitual filosófica.
- Que a produção do fanzine corrobore o aspecto de criação artística e a atividade de justificativa conceitual filosófica para o problema da definição do conceito de arte.

Contra expectativas

- Que o contato com excertos de textos de filosofia em sala de aula, não funcione qualitativamente para o entendimento de um determinado problema filosófico em investigação.
- Que o contato com excertos de textos de filosofia não seja qualitativamente produtivo, para o estudo do conteúdo estruturante de Estética, especificamente a investigação do problema da definição do conceito de arte.

- Que a criação artística do fanzine não contribua para a exemplificação de aprendizado para o ensino de filosofia.
- Que a criação do fanzine não funcione como instrumento relevante para a abordagem do problema da definição conceitual filosófica.
- Que a produção do fanzine não corrobora o aspecto de criação artística e a atividade de justificativa conceitual filosófica para o problema da definição do conceito de arte.

Classificação das expectativas

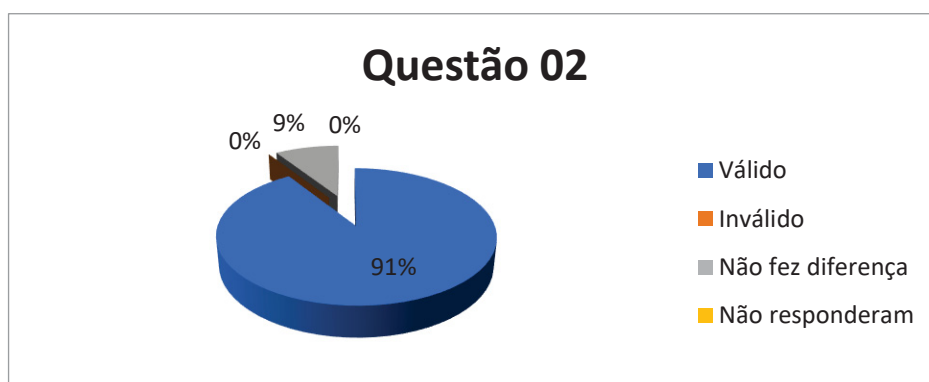
(Não há necessidade de identificar-se nessa atividade).

Questionário de análise

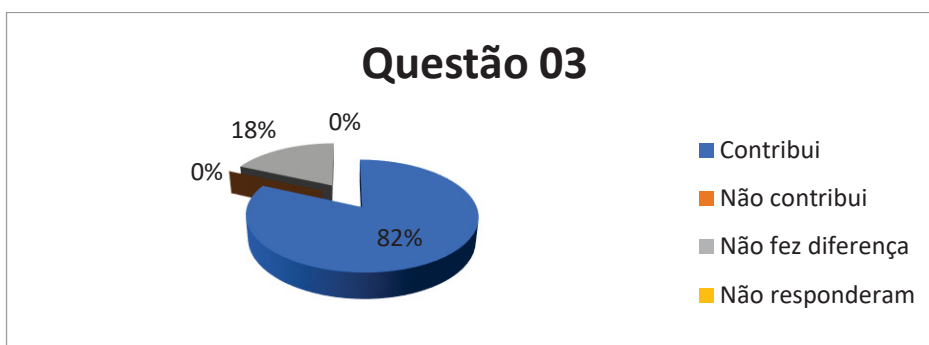
1 – Em um dos primeiros momentos desse bimestre foram dispostos livros, uma garrafa de água, um caderno e uma lixeira sobrepondo-se. Em sua opinião, qual foi o objetivo da disposição desses objetos diante da turma?

- 1 - *“Esse exemplo foi utilizado para mostrar que a arte é aquilo que causa impacto, tem intenção e foi produzida por um homem (ser humano). Também mostrou como é difícil definir o que é arte”.*
- 2 - *“Foi para mostrar o que é arte e que ela não precisa ser bem para ensinar seu conceito”.*
- 3 - *“O objetivo foi mostrar, explicar e nos fazer refletir sobre o que é a arte e quem a define”.*
- 4 - *“O objetivo de mostrar que a arte é algo que impacta alguém de certa forma e não somente um amontoado de coisas”.*

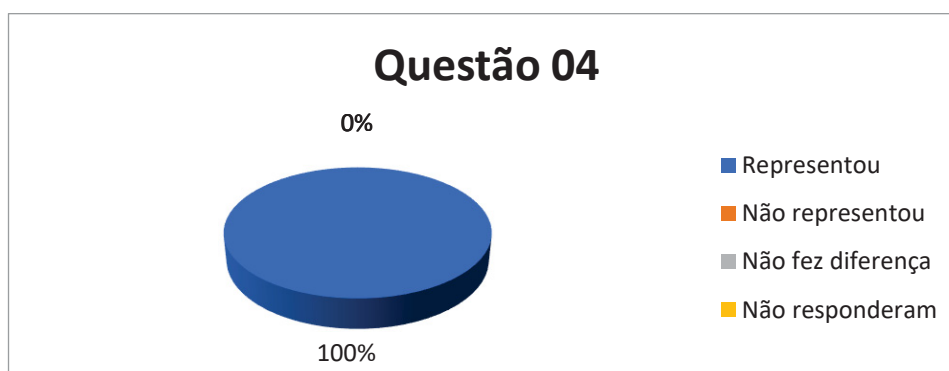
2 – Você considera válida ou não válida, a seleção dos dois trechos de vídeo do filme “Sorriso de Monalisa”, utilizados na primeira aula sobre o tema da Estética?



3 – Os trechos de vídeo apontados na questão anterior contribuíram ou não contribuíram, para exemplificar a complexidade/dificuldade de se definir o conceito de arte?



4 – A tentativa de definição de Arte desenvolvida em sala de aula, que ressaltou os aspectos do impacto, conteúdo e intenção, representou ou não representou um momento objetivo sobre o tema da Arte?



5 – Na sua opinião, a seleção de excertos (trechos) de texto nas aulas de filosofia auxiliam ou não auxiliam na sua aproximação com a filosofia e na sua compreensão das ideias/conteúdos que são estudados nesta disciplina? Disserte.

1 - “Auxiliou. Mostrou como o tema da arte e da estética é um tema complexo e pode ser visto de diversas maneiras. Além disso, o conceito do que é arte e de que ela representa varia para cada autor”.

2 – “Eles auxiliam, porque através deles podemos ver o que os autores pensavam sobre o tema é gerar nossa opinião sobre arte”.

3 – “Auxiliaram, pois foi com os textos que o professor encaminhou o conteúdo, fazendo com que nós alunos tivéssemos a compreensão do que é a arte e estética, se ela tem uma definição específica ou não”.

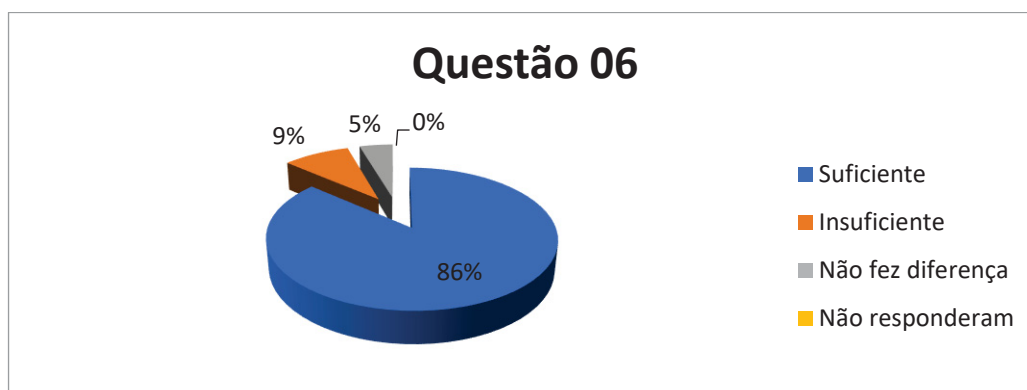
4 – “Auxiliam é muito, porque com os textos aplicados para os alunos, ficou bem mais claro para aprender e entender os conteúdos de filosofia”.

5 – “Auxiliam. Os excertos são diretos [...] transmitindo a essência do conteúdo estudado, ajudando na aproximação com a filosofia de uma forma não exaustiva”.

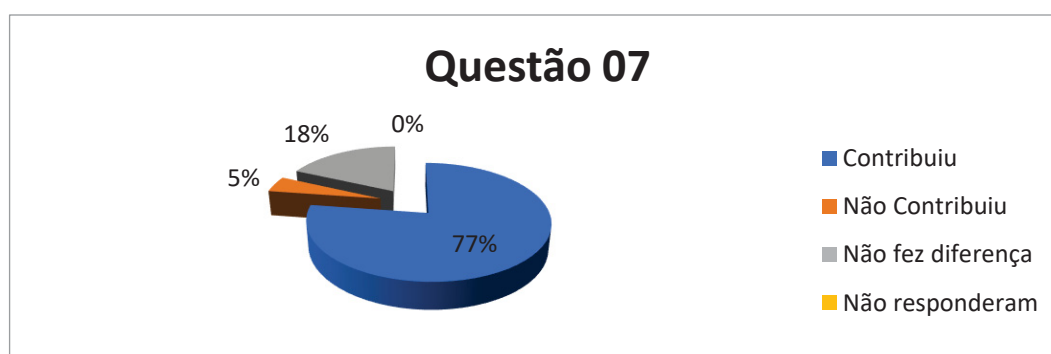
6 – “Não auxiliam porque eu acho que as aulas deveriam ser mais soltas, ou seja, sem muitos textos”.

5 – “Sim, aproxima. Ensinou-me mais sobre a arte é isso me aproximou mais da filosofia, pois vi partes que não conhecia e gostei do conteúdo”.

6 – A apresentação de aspectos de caráter biográfico do autor Theodor Adorno foi suficiente ou insuficiente para entendimento de questões que se apresentaram nos excertos de texto selecionados do autor?



7 – A seleção do primeiro excerto de texto de Adorno contribuiu ou não contribuiu para a reflexão objetiva do tema da arte?

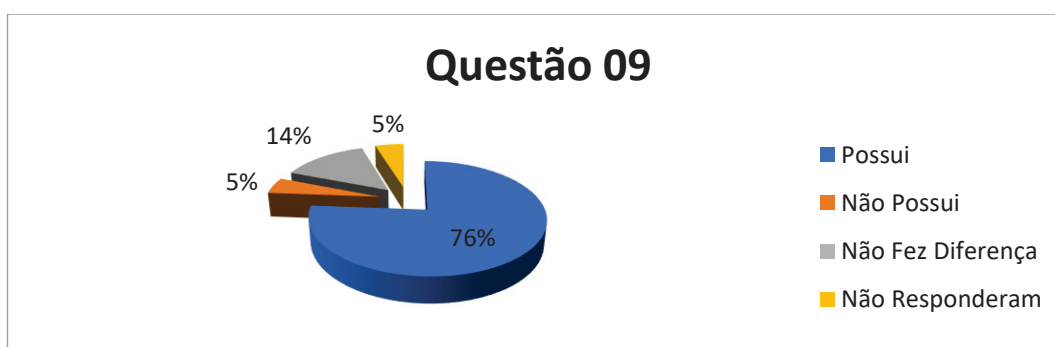


8 – Algum aspecto ou frase do primeiro excerto de texto de Adorno pode ser destacado como importante para a discussão do problema da definição de arte? Qual? Disserte sobre.

1 - “[O alargamento das possibilidades revela-se em muitas dimensões como estreitamento]. Essa frase nos faz refletir como a tecnologia, a mídia, fez com que a imaginação fosse diminuída. Muitas pessoas copiam o conceito de uma obra famosa, apenas para agradar o público, fazendo assim, uma cultura de massa”.

2 - “[Tudo que diz respeito a arte deixou de ser evidente]. Essa frase foi importante pois me ajudou na compreensão de que a arte não é um modelo definido que permanece o mesmo”.

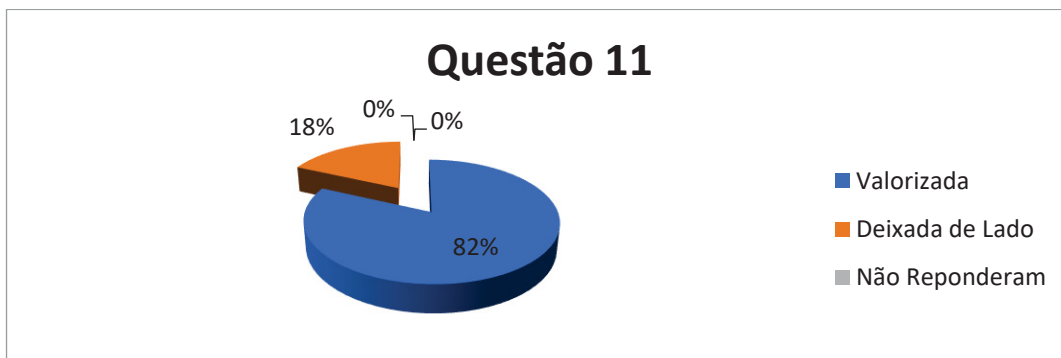
9 – O trecho da definição de Arte de André Lallande possui ou não possui características para a investigação objetiva sobre o tema da arte?



10 – É possível ressaltar algum aspecto mais relevante da definição de arte de André Lallande? Qual?

1 - “Conjunto de procedimentos que servem para produzir um certo resultado”.

11 – O trecho da definição de Arte de André Comte-Sponville, pode ser valorizada como definição clara, ou representa um tipo de definição a ser deixada de lado no tema da arte?

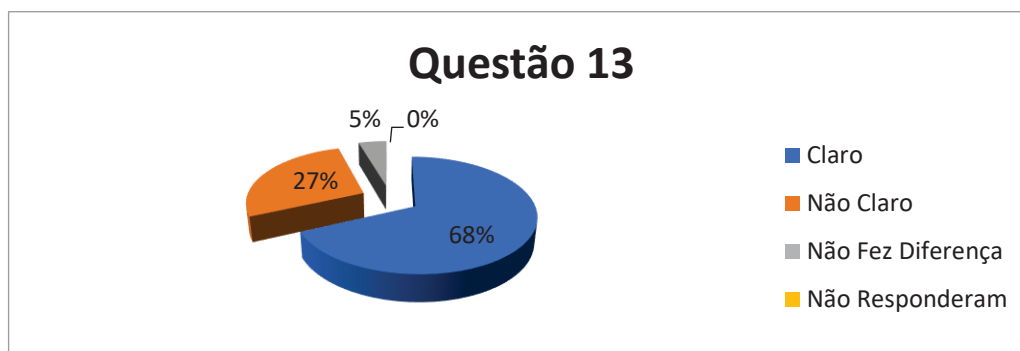


12 – E possível ressaltar algum trecho da definição de André Comte-Sponville como fundamental? Qual?

1 - *“O conjunto dos procedimentos e das obras que trazem a marca de uma personalidade, de uma habilidade e de um talento particulares”.*

2 - *“Em seu ápice a arte atinge a espiritualidade: é como a elevação – se não a criação – do espírito por ele mesmo. Deus se cala; o artista responde”.*

13 – O segundo trecho de texto estudado de Adorno, no qual o autor desenvolve o conceito de arte como constelação, deixa claro ou não claro o problema da definição nos diferentes momentos da história?



14 – Em sua opinião, a partir do que foi estudado, qual seria o primeiro grande momento na discussão da estética e do problema da definição do conceito de arte?

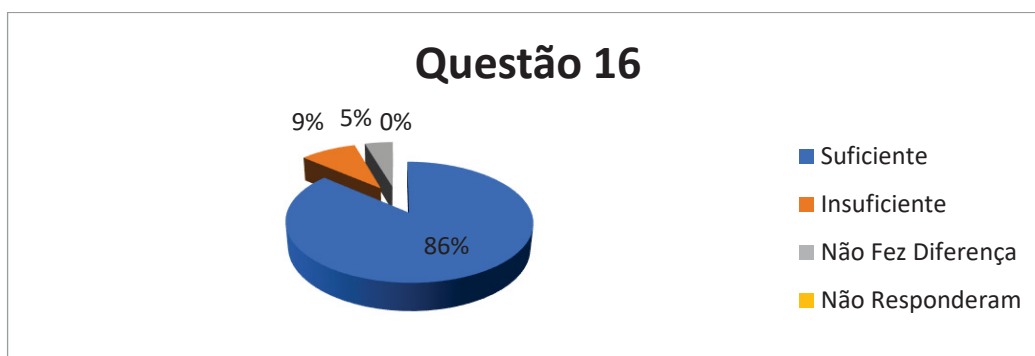
1 - *“O primeiro grande momento ocorre na Grécia, pois houve a discussão entre Platão e Aristóteles sobre o que é belo e sobre a imitação”.*

15 - Na sua opinião, a partir do que foi estudado, qual seria o segundo grande momento na discussão da estética e do problema da definição do conceito de arte?

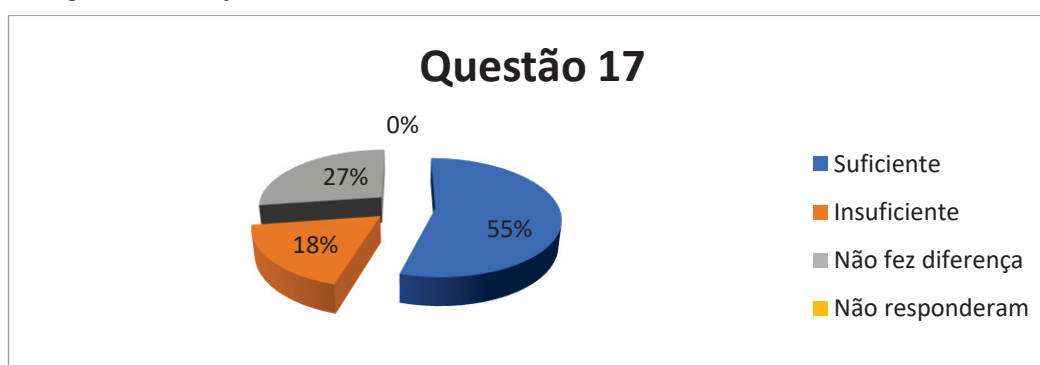
1 - *“Ocorre na modernidade com Alexander Baumgarten. Ele criou a teoria da sensibilidade, que nos ajuda a entender o que é a arte”.*

2 - *“Alexander Baumgarten – com a teoria da sensibilidade, onde quem percebe a obra é o observador”.*

16 – A exposição sobre os dois grandes momentos no tema da Estética foi suficiente ou insuficiente para entender que ocorre uma mudança nos interesses entre a Grécia e a Modernidade no tema da arte?



17 – Os dois excertos de texto de Adorno que pretendem definir a arte, podem ser considerados suficientes ou são insuficientes para definir objetivamente o conceito de arte?



18 – A opção adotada de recortes de trechos de texto para estudo do conteúdo facilitou ou não a compreensão do tema da Estética? Por quê?

- 1 - “Sim, pois mostrou diversos pontos de vista, sendo assim podemos ter uma visão mais ampla sobre o assunto”.
- 2 – “Sim, porque podemos ter uma noção sobre o tema em pequenos trechos, sem ser necessário leituras de grandes livros”.
- 3 – “Sim, pois os textos ajudaram a discernir o conteúdo expandindo o conceito de Estética, fazendo com que aja uma quantidade maior de compreensão”.

19 – A leitura dos excertos de texto em sala e os esquemas/anotações feitas pelo professor no quadro auxiliaram ou não no entendimento do problema da definição de arte? Como?

- 1 - “Auxiliou, pois assim pude entender de forma mais exemplificada. Além disso, foi acompanhada de explicações que facilitaram o entendimento”.
- 2 – “Auxiliam, porque deixam os textos mais simples”.
- 3 – “Auxiliam, pois os excertos são bem explicados. Os fichamentos feitos no quadro pelo professor são fáceis de entender. Tiram as dificuldades do assunto”.
- 4 – “Auxiliaram a diferenciar o que é arte e o que não é”.
- 5 – “Sim, o professor explicou a definição de arte a partir de vários aspectos”./

20 – O que você considerou mais difícil é problemático na leitura dos excertos de texto disponibilizados? Por quê?

1 - *“A linguagem em alguns excertos a linguagem é complexa e possui metáforas”.*

2 - *“Palavras difíceis”.*

3 - *“Texto muito formal”.*

4 - *“O estilo da escrita. Às vezes é difícil de compreender”.*

21 – Qual sua opinião sobre a utilização do fanzine como recurso didático para a disciplina de Filosofia?

1 - *“Foi importante, além de ser um recurso diferente e que estimula a imaginação e o entendimento do assunto escolhido”.*

2 - *“Achei legal de fazer. Sai do normal. Não fica só fazendo o mesmo: ‘ler e escrever’.*

3 - *“Achei incrível, pois foi possível a utilização de materiais diferentes e da criatividade de cada um”.*

4 - *“Boa para refletir sobre a realidade”.*

5 - *“O fanzine é algo fácil de se entender através da filosofia”.*

6 - *“EU gostei, pois deixou a aula mais dinâmica e incentivou a mexer com a imaginação e colocar na fanzine o que aprendemos de forma criativa”.*

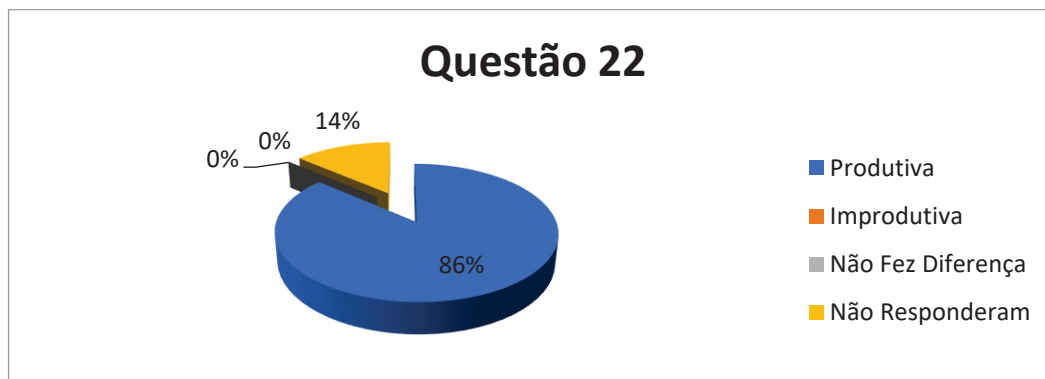
7 - *“Muito bom pois nos faz refletir sobre coisas do cotidiano”.*

8 - *“O fanzine fez com que nos pensássemos a partir da imagem que causa impacto, assim como no meio da arte”.*

9 - *“Inovador”.*

10 - *“Muito legal, gostei de fazer e fiz sobre a alegoria da caverna. Foi um ótimo recurso”.*

22 - O uso da produção artística do fanzine pode ser considerado como produtivo ou improdutivo para o entendimento do problema da definição de arte em filosofia?



23 – O que você considerou mais difícil e problemático na produção do fanzine? Por quê?

1 - *“Abordagem ao tema em forma de fanzine, pois foi difícil encontrar algo que mostra-se exatamente o que é e o que significa o tema”.*

2 - *“Em transformar a ideia no desenho, porque era muitas ideias e ficava muita coisa para uma fanzine”.*

3 - *“Foi começar, pois criticar sobre um assunto complicado para a sociedade faz com que você pense em novos conceitos”.*

4 - *“Conseguir achar as imagens que eu queria”.*

5 - *“Não achei nada difícil”.*

6 - *“A ideia do que fazer, pois você está pensando no que fazer de inovação”.*

24 – Em sua opinião, após produzir o fanzine, você percebe alguma alteração na sua concepção sobre o tema do problema da definição de arte? Se sim, qual?

1 - *“Sim. A definição de arte ou a beleza não podem ser jogadas como boas ou ruins, belas ou feias e até mesmo certo ou errado, pois não há como padronizar algo que deveria ser singular”.*

2 - *Sim, tive uma base sobre o que é arte e o seu objetivo”.*

3 - *“Sim. Por que na minha opinião a minha fanzine é uma obra de arte, pois me causou impacto e fez refletir”.*

4 - *Sim, que a arte é algo que tem que fazer as pessoas pensarem realmente sobre a sua obra expondo uma intenção”.*

APÊNDICE B



APÊNDICE C

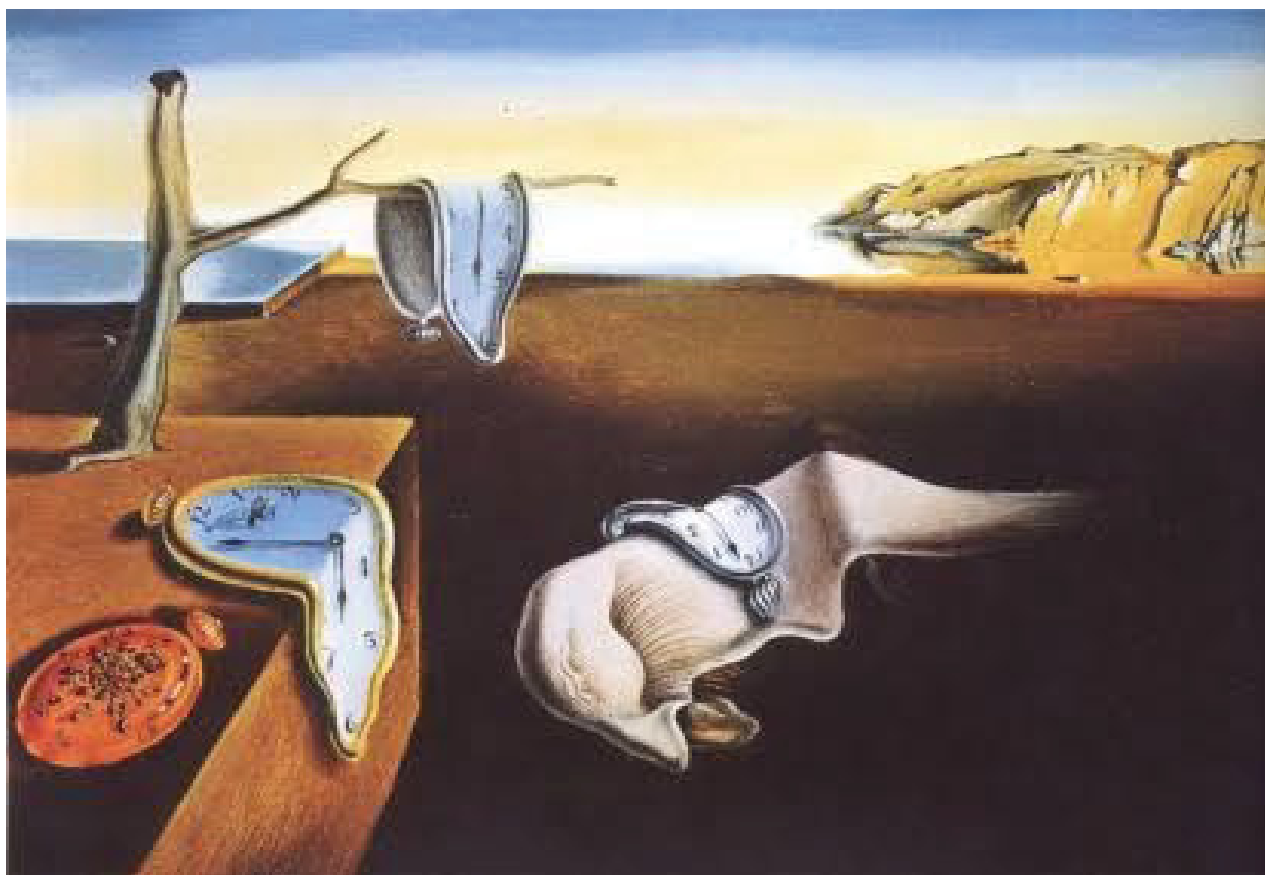
“A Fonte” de Marcel Duchamp



Fonte: <http://artedescrita.blogspot.com.br/2012/02/fonte-de-marcel-duchamp.html> (Acesso em 30/08/2017 as 16:01).

APÊNDICE D

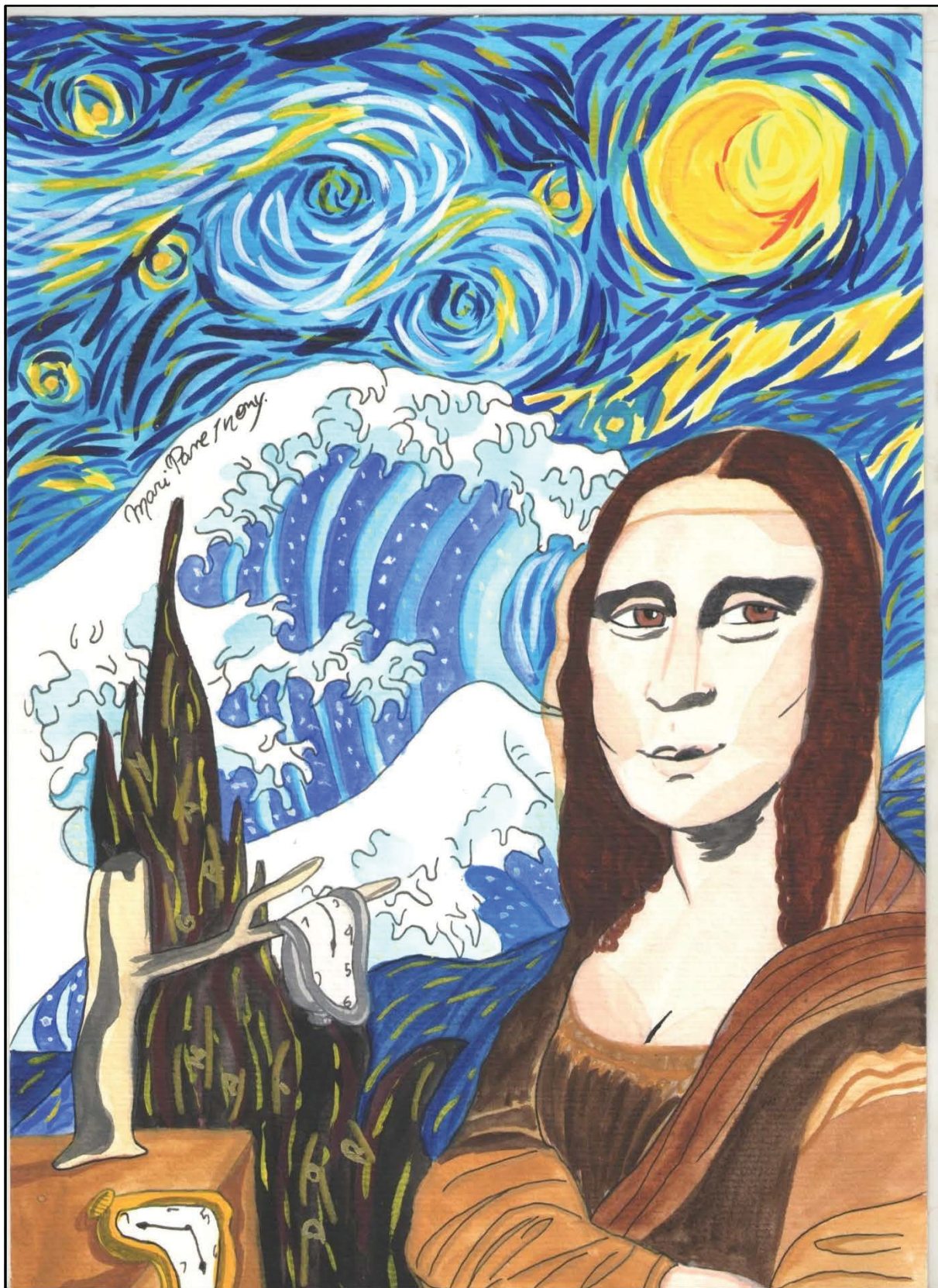
“A Persistência da Memória” de Salvador Dalí



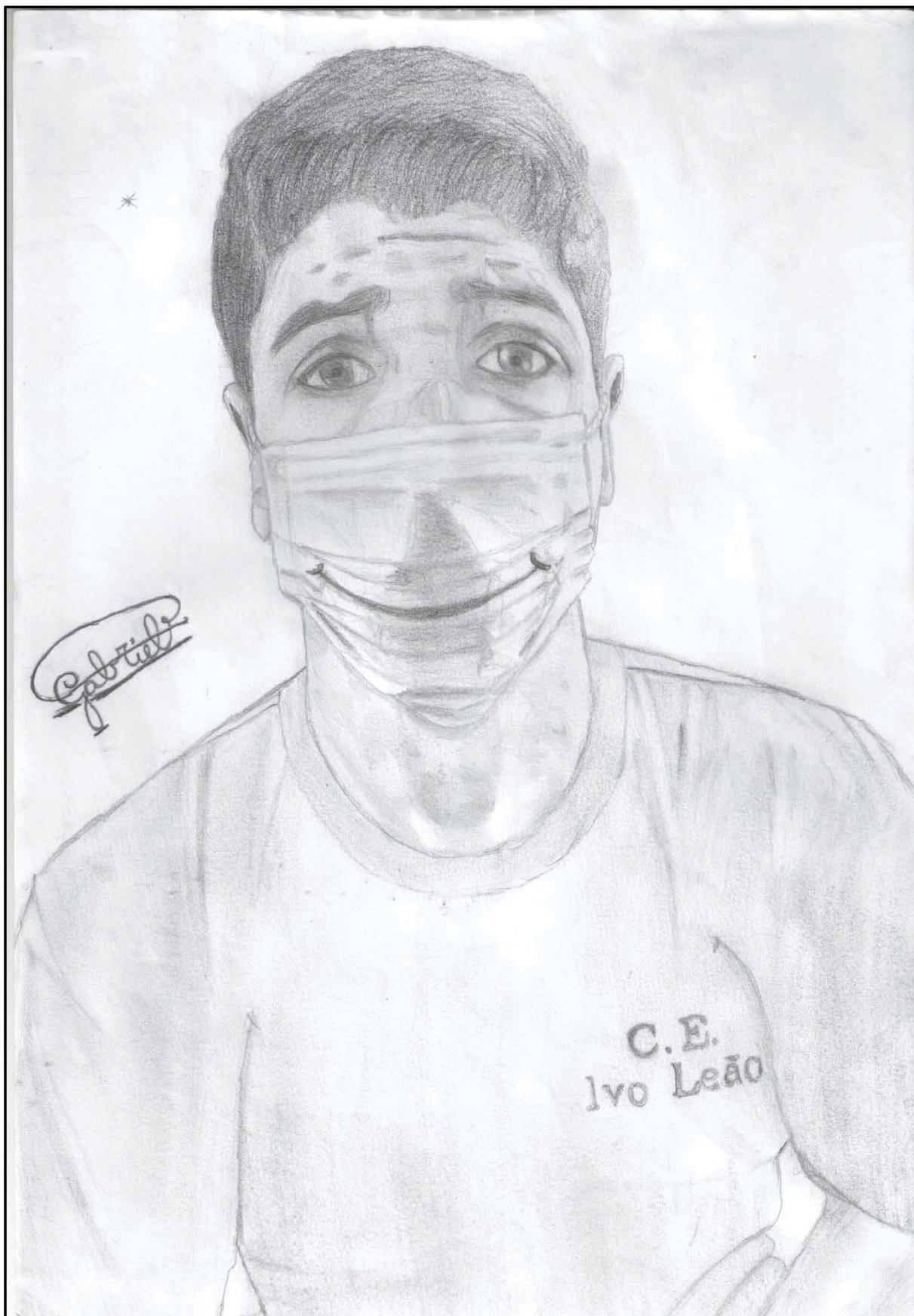
Fonte: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-persistencia-da-memoria-salvador-dali/> (Acesso em 12/07/2018 as 12:29).

APÊNDICE E

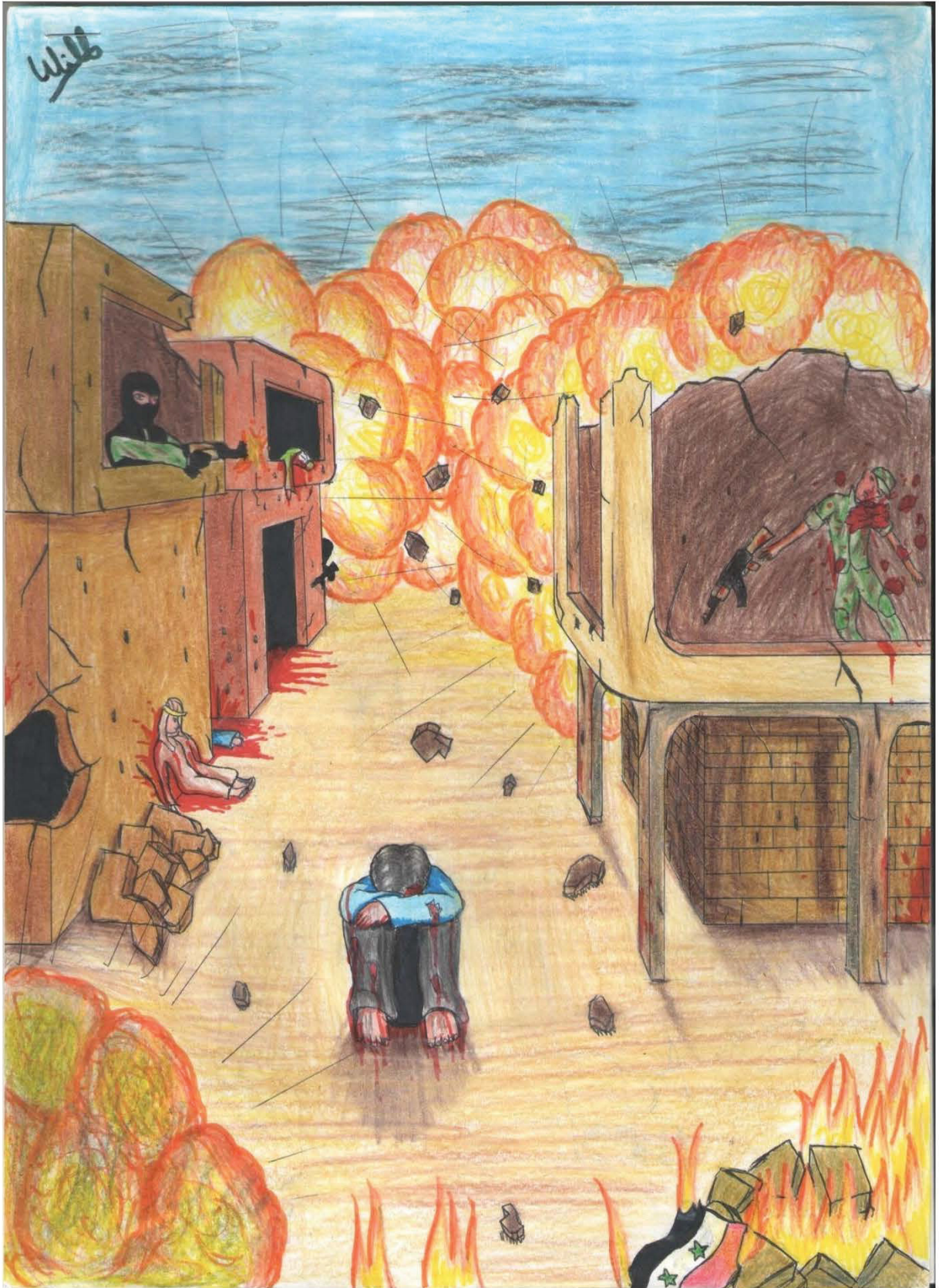
Fanzine I:



Fanzine II:



Fanzines III:



Fanzine IV:



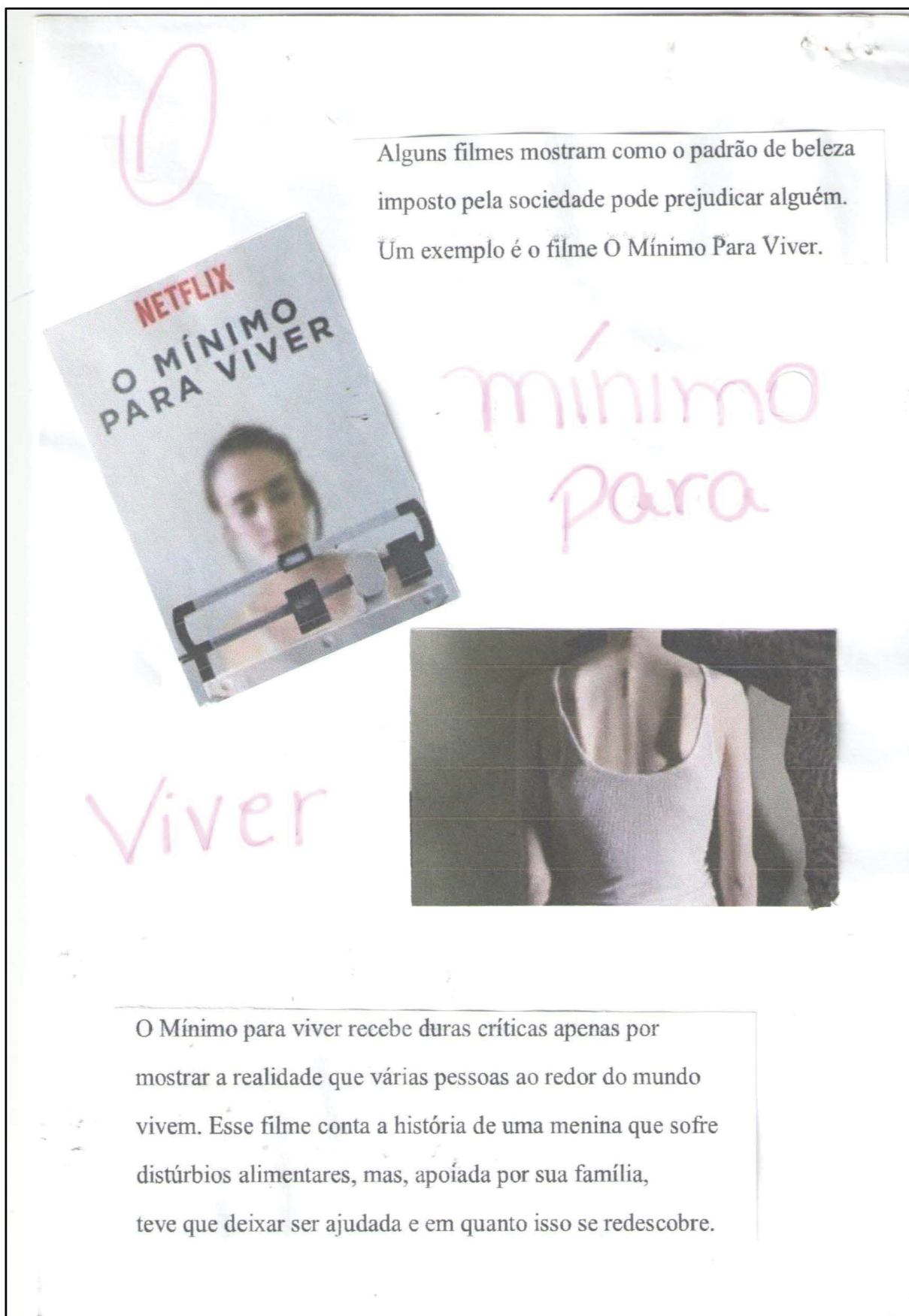
Fanzine V:



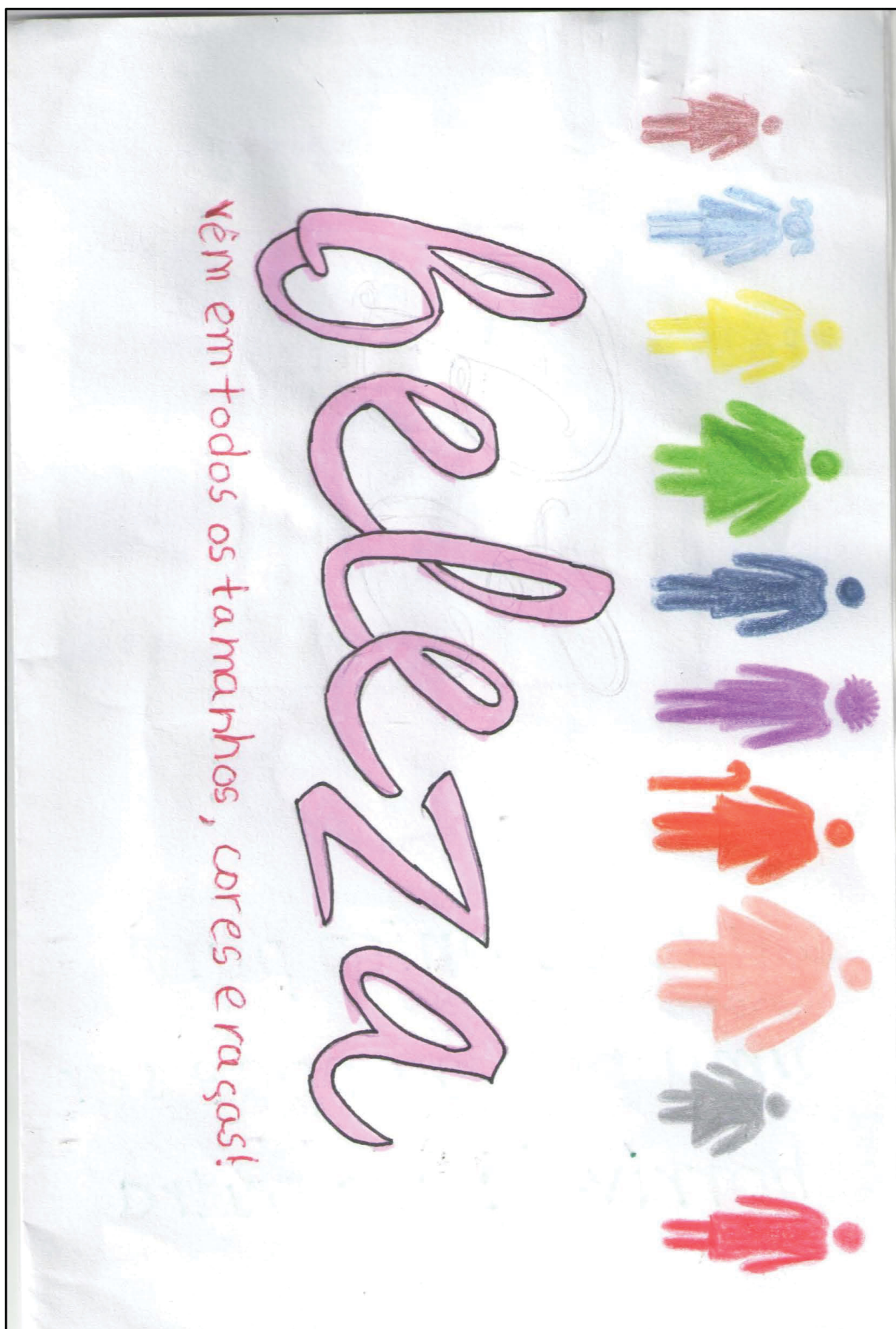
Fanzine VI – parte da frente.



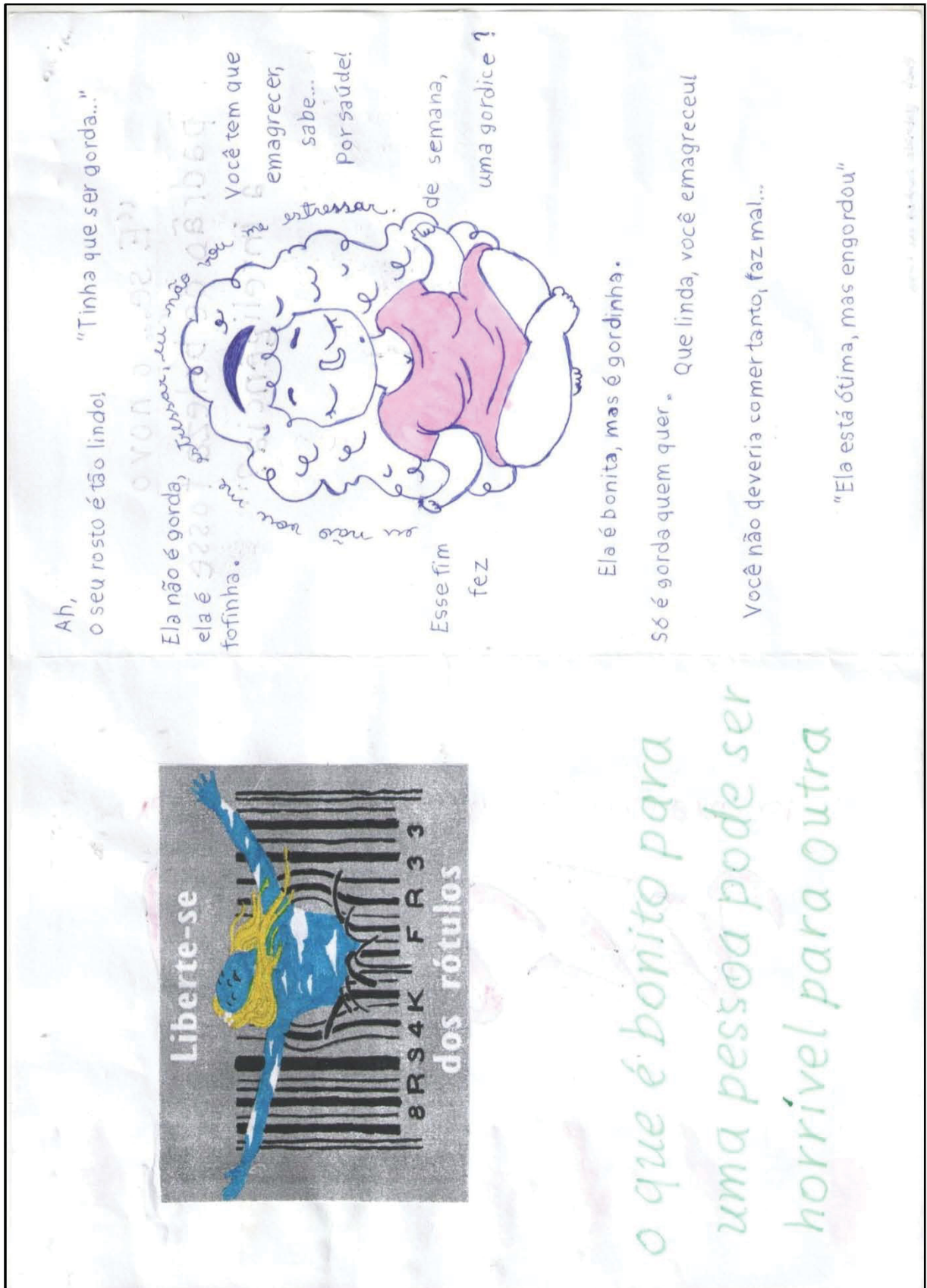
Fanzine VI – parte do verso



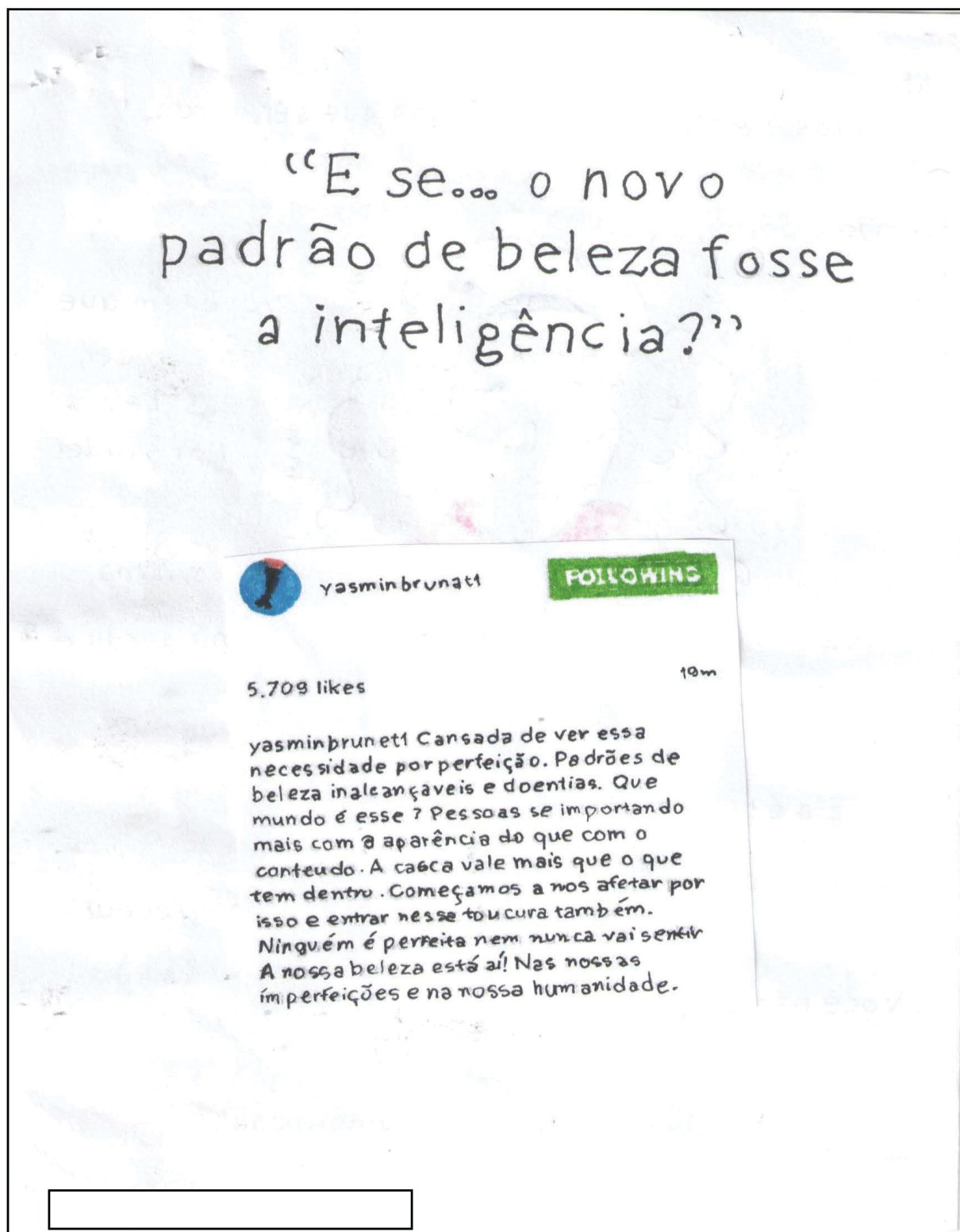
Fanzine VII: Capa



Fanzine VII: interior



Fanzine VII: verso



⁶⁰ A tarjeta posta ao final desse fanzine, ao lado esquerdo, tem a intenção de preservar a identidade da autoria.

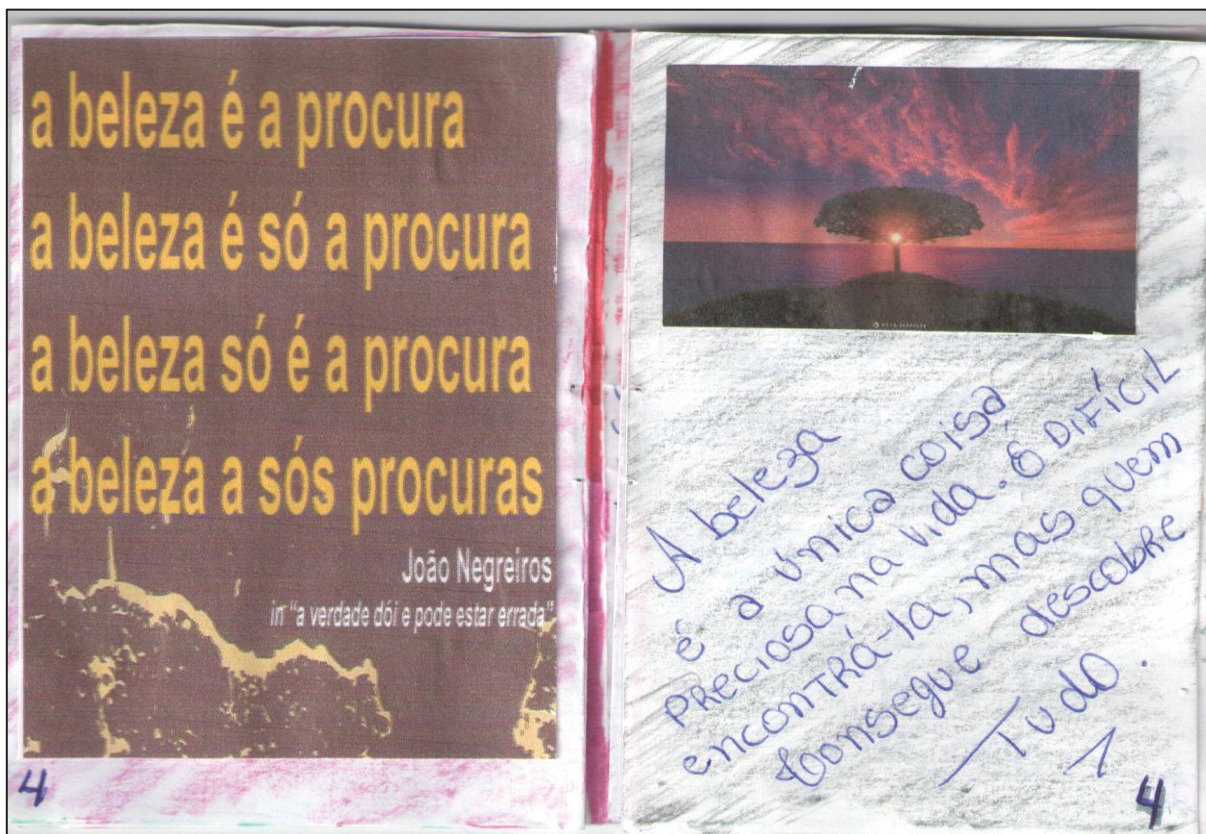
Fanzine VIII: Capa e verso.



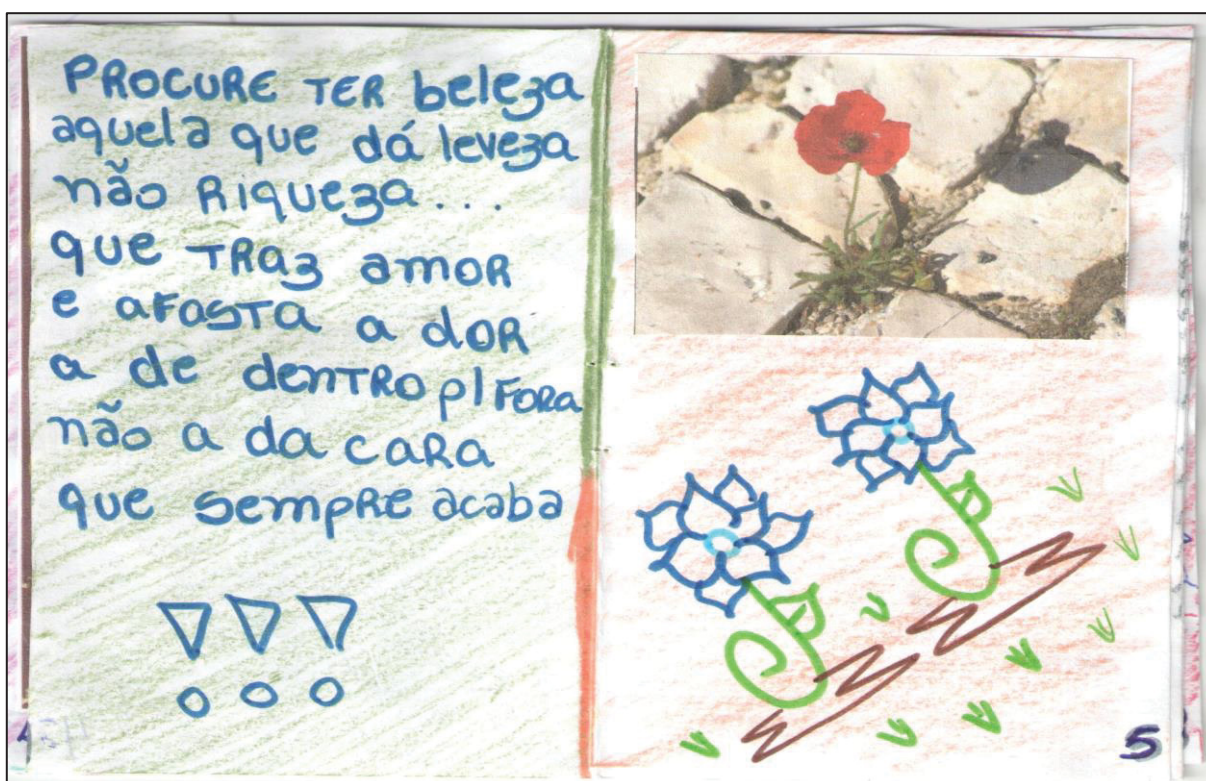
Fanzine VIII: folha 02 e 03.



Fanzine VIII: folha 04.



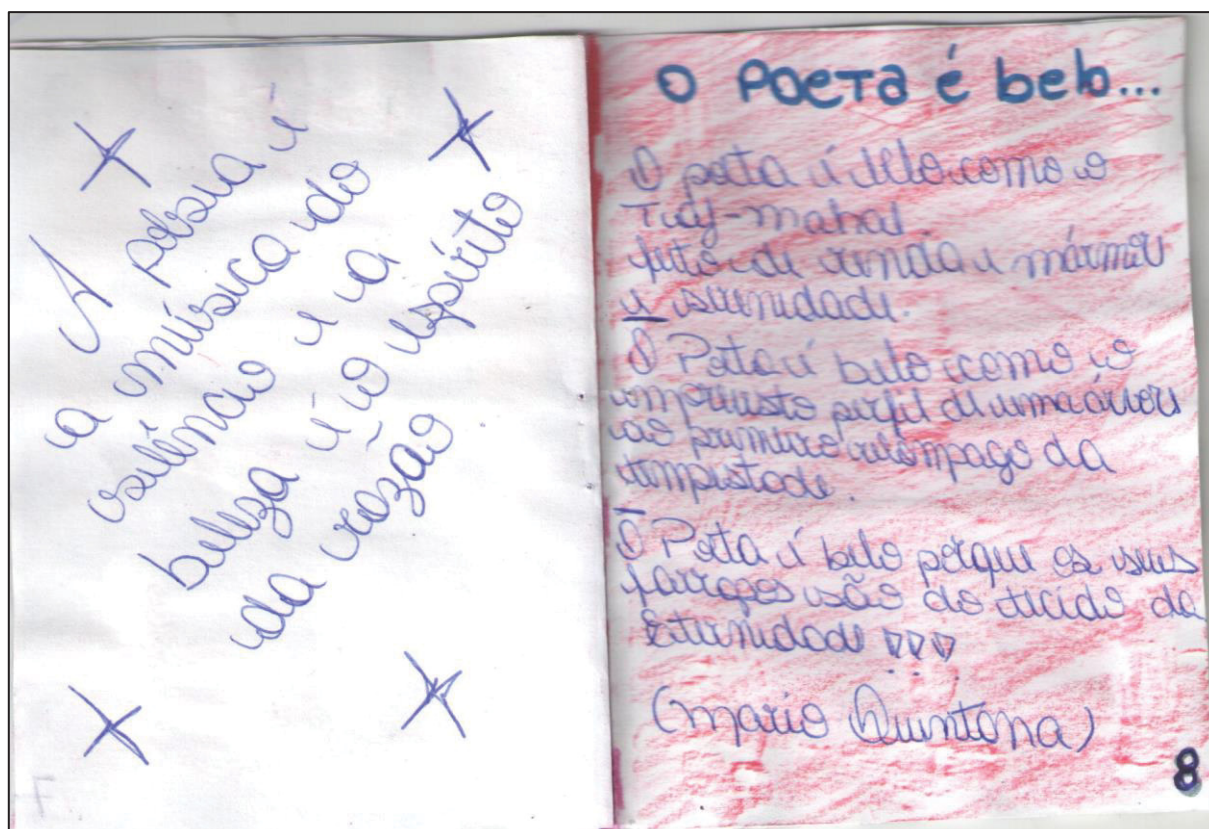
Fanzine VIII: folha 05.



Fanzine VIII: folha 06 e 07.



Fanzine VIII: folha 08.



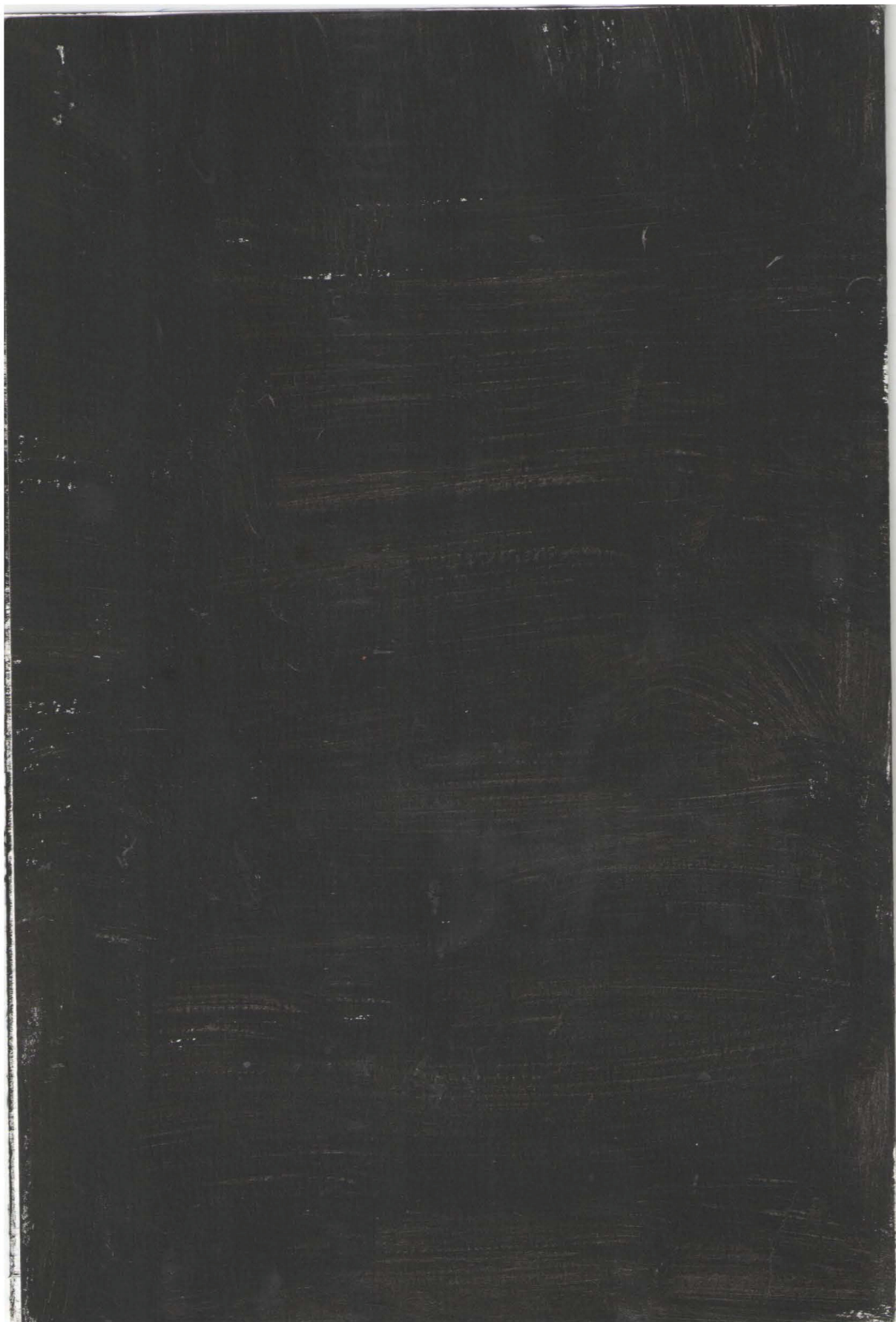
Fanzine IX: capa.



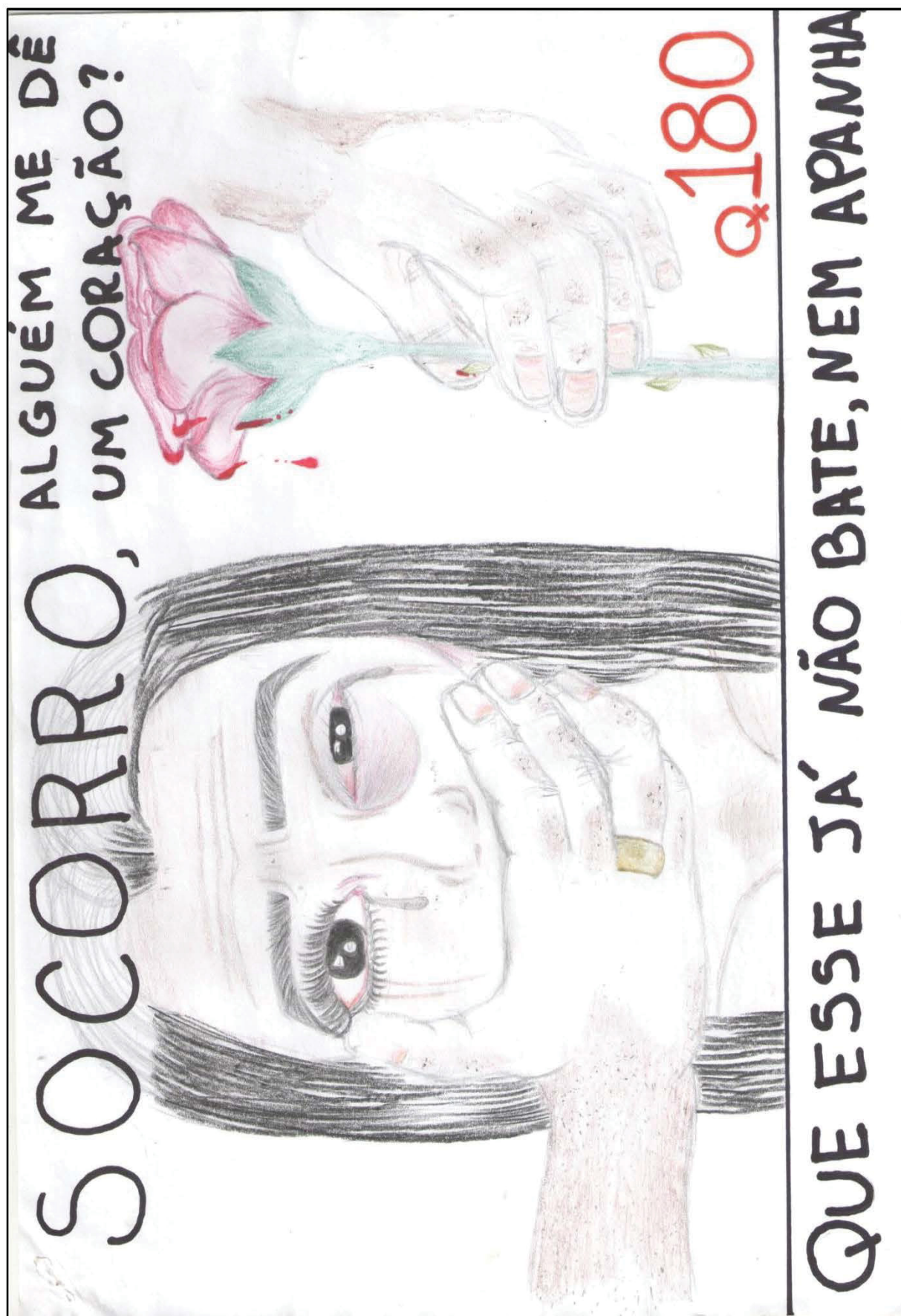
Fanzine IX: interior.



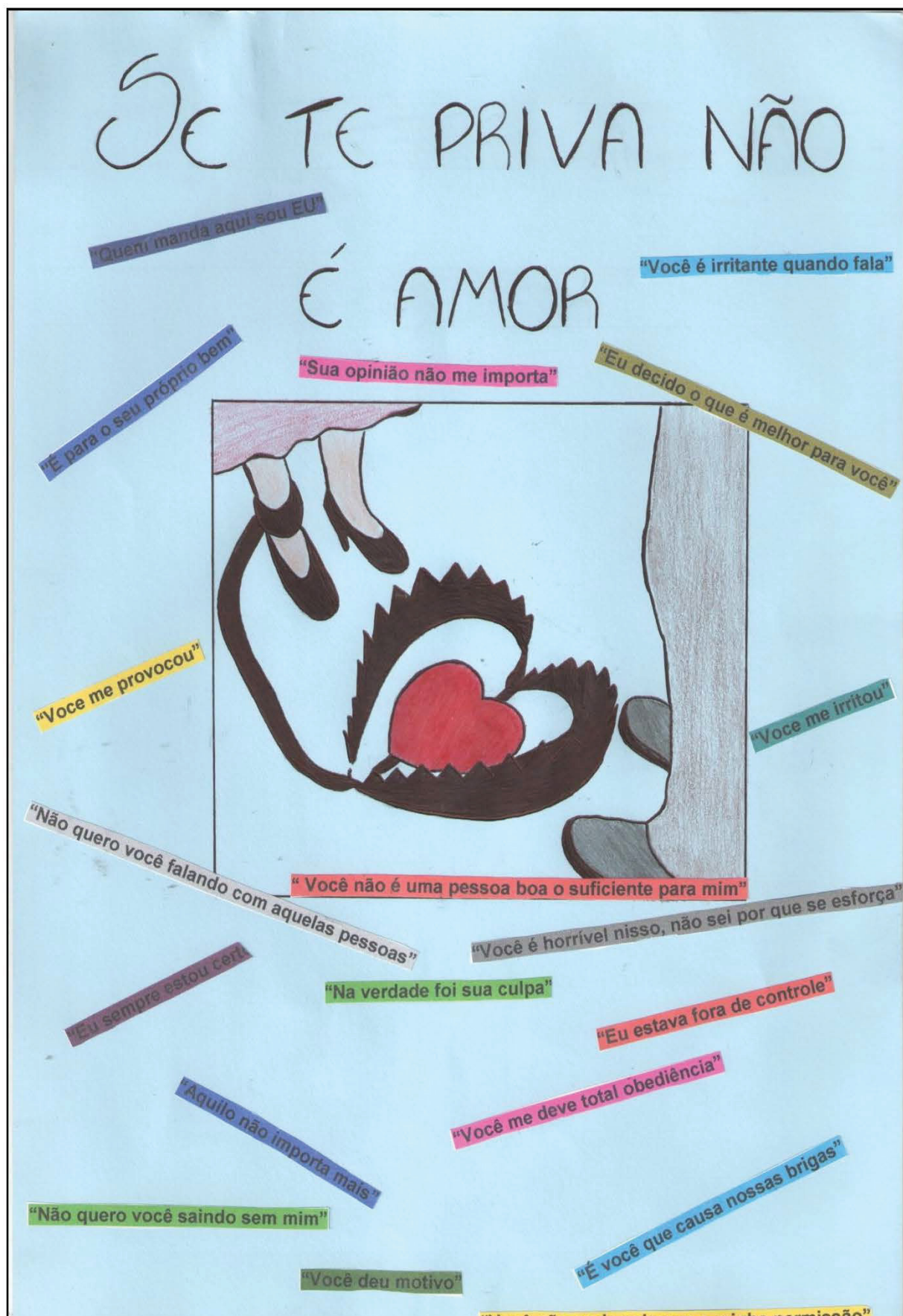
O SILÊNCIO
É SEU
MAIOR
INIMIGO

Fanzine IX: verso.

Fanzine X: interior.



Fanzine XI: parte I.



Fanzine XI: parte II.

SE TE PRIVA NÃO É AMOR

Ameaçar

Proibir

Agredir

Humilhar

Inferiorizar



Desprezar

Controlar

Manipular

Machucar